

Der Bücherschatz des Lehrers

I. Band

Der
Bücherschatz des Lehrers

Wissenschaftliches Sammelwerk zur Vorbereitung
und Weiterbildung

Herausgegeben von

A. D. Beek in Gotha und Ad. Rude in Neustettin

Erster Band

Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart

Osterwied/Harz und Leipzig
Verlag von A. W. Ziefeldt
1923

Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart

Von

Dr. Willy Moog

a. o. Professor an der Universität Greifswald



Osterwied-Harz und Leipzig
Verlag von M. W. Ziefeldt
1923



Hr 803

Vorwort.

Die folgenden Abhandlungen wollen einige Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart erörtern, Fragen, die nicht nur zufällige Zeitfragen sind, sondern in der Tat eine grundlegende systematische Bedeutung besitzen. Nicht um die mancherlei praktischen Einzelprobleme der Schulreform soll es sich dabei handeln, sondern um philosophische Prinzipienfragen der Pädagogik. Wenn in der Gegenwart auf pädagogischem Gebiet die Meinungen schärfer als sonstwo sich befehden, wenn alte und neue Ideen da erbittert miteinander ringen, so daß fast ein wirres Chaos zu entstehen scheint, so weist gerade solcher Kampf der Gegensätze hin auf die Notwendigkeit philosophischer Besinnung über die vorausgesetzten Grundbegriffe, um die letzten Endes gestritten wird und die im Eifer des Kampfes nur zu leicht verdunkelt oder vergessen werden. Fast man praktisch-pädagogische Einzelfragen, etwa solche der Unterrichtsreform, isoliert auf und sucht sie ohne Rücksicht auf andere zu lösen, dann verfehlt man nur zu oft ihren Sinn. Die Pädagogik zerfällt nicht in eine bloße Summe von Einzelproblemen, die sich getrennt voneinander behandeln ließen, sondern ihre Probleme — von den allgemeinsten Fragen nach Erziehungszielen bis zu technischen Einzelheiten des Unterrichts — stehen in einem inneren unlöslichen Zusammenhang. Diese Einheit der Pädagogik als Wissenschaft kann nur in einer philosophischen Begründung und Vertiefung der Probleme ihren Ausdruck erhalten. Dabei muß zutage treten, wie gerade durch die Betonung des philosophischen Charakters das Empirisch-Praktische nicht vernachlässigt oder vergewaltigt wird, sondern ein neues bedeutsames Licht empfängt. Mehr, als man gemeinhin noch annimmt, kann philosophische Besinnung in der Pädagogik auch für die Praxis unmittelbar richtungsgebend und gewinnbringend sein. Die pädagogische Praxis kann kein prinzipienloses Herumprobieren sein, sondern sie bedarf der großen, einheitlichen Gesichtspunkte und der Einsicht in die systematischen Grundlagen alles pädagogischen Tuns und Denkens.

Ich will hier kein System der Pädagogik aufstellen, sondern nur Anleitung und Anregung bieten zu wissenschaftlicher Erörterung einiger ausgewählter pädagogischer Grundprobleme, die für die Gegenwart in theoretischer wie in praktischer Hinsicht von Wichtigkeit sind und deren Lösung eine unabweisliche Aufgabe bedeutet, wenn die Pädagogik eine fruchtbare Weiterentwicklung erfahren soll.

W. Moog.

Inhalt.

	Seite
I. Die Pädagogik als philosophische Wissenschaft	1—49
Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik (S. 2). — Pädagogik als Kunst (S. 5). — Persönlichkeit und Methodik (S. 9). — Pädagogik als Technik (S. 11). — Pädagogik als empirische Einzelwissenschaft (S. 19). — Naturwissenschaften und Pädagogik (S. 19). — Geisteswissenschaften und Pädagogik (S. 25). — Die philosophische Begründung der Pädagogik (S. 27). — Psychologie und Pädagogik (S. 28). — Ethik und Pädagogik (S. 30). — Die Pädagogik als selbstständige Wissenschaft (S. 37). — Pädagogischer Gegenstand und pädagogischer Akt (S. 39). — Beziehungen zur Wert- und Kulturphilosophie (S. 45). — Theorie und Praxis (S. 46).	
II. Psychologie und Pädagogik	50—83
Praktische Seelenkunde (S. 50). — Notwendigkeit einer wissenschaftlichen pädagogischen Psychologie (S. 51). — Systematische Stellung der pädagogischen Psychologie in der Pädagogik (S. 55). — Aufgaben der pädagogischen Psychologie (S. 60). — Die Psychologie des Zöglings und ihre Methoden (S. 61). — Probleme der Psychologie des Erziehers (S. 71). — Bildungsgüter und Organisationen des Erziehungs- und Unterrichtswesens in ihrer Beziehung zum pädagogischen Akt (S. 78).	
III. Bildung, Erziehung, Unterricht	84—135
Geschichtlicher Wechsel der vorherrschenden pädagogischen Probleme (S. 84). — Der Bildungsbegriff im 18. und 19. Jahrhundert (S. 85). — Pädagogische Bedeutung des Bildungsbegriffs (S. 92). — Bildung und Kultur (S. 100). — Bildungsideale: Allgemeinbildung und Berufsbildung (S. 103). — Stadien des Bildungsprozesses (S. 111). — Der Begriff der Erziehung (S. 114). — Erziehung und Kultur (S. 123). — Zucht (S. 124). — Der Begriff des Unterrichts (S. 125). — Beziehungen des Unterrichts zu Erziehung und Bildung (S. 127). — Die Schule (S. 131). — Verflechtung der Begriffe: Bildung, Erziehung, Unterricht (S. 135).	
IV. Hauptrichtungen der gegenwärtigen Pädagogik	136—194
Einflüsse theoretischer und praktischer Gebiete auf die Pädagogik (S. 136). — Das Problem des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft und seine Bedeutung in der Pädagogik (S. 140). — Individualpädagogik (S. 144). — Sozialpädagogik (S. 157). — Persönlichkeitspädagogik (S. 173). — Kulturpädagogik (S. 173).	
V. Probleme der Schulreform	195—217
Die pädagogische Tragweite der modernen Schulreformprobleme (S. 195). — Die Einheitschule (S. 199). — Auslese und Aufstieg der Begabten (S. 202). — Die Arbeitsschule (S. 203). — Das Verhältnis von Erzieher und Zögling (S. 211). — Forderung philosophisch-pädagogischer Vertiefung (S. 216).	

Verichtungen:

Seite 68, Zeile 13 von unten zu lesen „geistigen“ statt „geistigen“.
Seite 74, Zeile 8 von unten zu lesen „etwa“ statt „schon“.

I. Die Pädagogik als philosophische Wissenschaft.

 Wenn heutzutage das Problem der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik lebhaft erörtert wird, so ist das nicht etwa eine Frage von bloß untergeordneter Bedeutung, welche die mancherlei praktischen Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts nur wenig berührte, sondern es ist eine grundlegende Frage, die tatsächlich in das Zentrum aller Pädagogik führt. Nicht um bloß abstrakte Theorie handelt es sich dabei, sondern um Begründung und Sicherung der pädagogischen Bestrebungen in ihrer konkreten, lebendigen Ausgestaltung. Wohl scheint die pädagogische Praxis die Theorie entbehren zu können, denn Erziehung hat ja von altersher bestanden, ohne daß es Pädagogik als Wissenschaft gegeben hätte. Eine Erziehung erhält schon der primitive Mensch, wenn er ein vollberechtigtes mannbares Glied seiner Horde werden will, und vor allem entsteht eine kontinuierliche Folge von Erziehungstätigkeit da, wo die Familie ausgebildet wird. Zur Erziehung tritt die „Bildung“ hinzu erst auf einer Stufe entwickelter Kultur, wo der Mensch einem kulturellen Zusammenhang eingeordnet und eine Übermittlung von angesammelten Kulturwerten stattfinden kann. Und da verbindet sich die Praxis gleich notwendig mit theoretischer Besinnung. Es ist nicht zufällig, daß im antiken Griechenland gerade Philosophen es waren, die das Problem der Bildung aufwarfen, und daß die Philosophenschulen dort zu pädagogischen Bildungszentren geworden sind. Etwas von dem Streben zum Ganzen, wie es für die Philosophie charakteristisch ist, muß auch in der Pädagogik stecken, das Ziel von Erziehung und Bildung soll die Gestaltung eines Ganzen sein, allerdings nicht eines Ganzen, das einen Kosmos des Seins oder ein System der Erkenntnis darstellte, sondern eines Ganzen, das in menschlichen Individuen eine lebendige Form gefunden hat.

Die Verbindung von Philosophie und Pädagogik, wie sie so schon im antiken Griechenland aufgetreten ist, erweist selbstverständlich noch keineswegs, daß die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sei. Gerade die enge Verbindung mit der Philosophie scheint die Selbständigkeit der Pädagogik gefährden zu können. Platon und Aristoteles, die bedeutsame pädagogische Theorien aufgestellt haben, machen diese doch ganz abhängig von ethischen oder staatsphilosophischen Lehren, so daß es in ihren philosophischen Systemen keine Pädagogik als besondere Wissenschaft geben kann.

Als in der Neuzeit die Pädagogik zu einer Wissenschaft erhoben wurde, da war damit noch keineswegs das Verhältnis von Theorie und Praxis auf pädagogischem Gebiet geklärt. Ungeprüfte empirisch-praktische Beobachtungen einerseits und metaphysische, ethische, psychologische oder sonstige Voraussetzungen andererseits stören auch in den Lehren bedeutender neuzeitlicher Pädagogen oft genug die Eigenart der rein pädagogischen Betrachtungsweise. Damit hängt zusammen, daß die pädagogischen Begriffe vielfach vage und unexakt sind, da sie entweder dem erfahrungsmäßigen Leben entnommen sind oder aus anderen Wissensgebieten stammen und ihre Bedeutung bei der Übernahme irgendwie erweitert und verändert haben.

So ist denn in der Tat die Frage berechtigt, inwiefern die Pädagogik eine Wissenschaft sein könne¹⁾. Die Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik können von verschiedenen Seiten her erfolgen. Man kann einmal auf den Stand der überlieferten pädagogischen Theorien hinweisen. In der Menge dessen, was im Lauf der Zeiten als pädagogische Lehre ausgegeben worden ist, fällt es gewiß schwer, einen einheitlichen Grundzug festzustellen, der die Einheit wissenschaftlicher Prinzipien verbürgte. Wenn man die Bestimmungen abrechnet, die ohne weiteres in die Metaphysik, die Psychologie, die Erkenntnistheorie oder in irgendeine Einzelwissenschaft verwiesen werden müssen, dann scheint nur noch eine Summe praktischer Vorschriften übrigzubleiben, die für ihren jeweiligen Zweck mehr oder weniger nützlich sein, aber keinen Anspruch auf irgendwelche wissenschaftliche Geltung machen können. Was davon allgemein ist, sind, so meint man wohl, einige vage Selbstverständlichkeiten, denen man keine besondere Bedeutung zusprechen kann; was als bestimmter und wertvoller sich ausweist, sind empirische Beobachtungen, denen nur eine örtlich und zeitlich beschränkte Bedeutung zukommen kann, die den Charakter größerer oder geringerer Zufälligkeit tragen. Sie beziehen sich auf einzelne Fälle, sind von der Person des Lehrers wie von der des Züglings und ebenso von einer Reihe äußerer Umstände abhängig; damit aber enthält die jeweilige pädagogische Feststellung den Wert eines Einmaligen, Individuellen, von dem es fraglich sein kann, ob es jemals in derselben oder in ähnlicher Weise wiederkehrt. Eine systematische Ordnung scheint da an der Unmöglichkeit scheitern zu müssen, allgemeine, gesetzmäßige Zusammenhänge aufzuweisen. Ja, selbst ein innerer geschichtlicher Zusammenhang der verschiedenen pädagogischen Theorien ist schwer festzustellen. Bei der politischen Geschichte etwa kann man doch eine gewisse fortschreitende Entwicklung herausfinden, kann man Analogien zwischen früheren und späteren Verhältnissen aufdecken und daraus selbst Vermutungen über die Zukunft und Lehren gewinnen. Aber bei der Pädagogik könnte man in Zweifel ziehen, ob ein notwendiger geschichtlicher Aufbau der späteren Theorien auf frühere erfolge. Man könnte darauf hinweisen, daß neue pädagogische Theorien vielfach

¹⁾ Vgl. auch meinen Aufsatz „Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophischer Wissenschaft“ (Vierteljahrschr. f. phil. Pädagogik, 2. Jhrg. 1918, S. 8ff.).

ganz ohne Beziehung auf vorangegangene gebildet worden sind, daß sie oft unter ganz anderen Bedingungen entstanden sind, vielleicht von politischen und sozialen Verhältnissen abhängig, die früher gar keine ausschlaggebende Rolle gespielt haben, so daß hier von einem inneren Zusammenhang und Fortschritt der Theorien gar keine Rede sein könnte, sondern nur Einzelbilder herauskämen, deren Entstehungsursachen ganz verschiedenartige wären. Eine Theorie kann z. B. auf besonderen sozialen Verhältnissen einer Zeit beruhen, eine andere kann dagegen ein individuelles Bekenntnis aus einer anderen Zeit sein, das im Widerspruch steht zum Geist der Zeit, die eine Theorie berücksichtigt etwa besonders den gelehrten Stand, eine andere dagegen ist ganz von religiös-kirchlichen Forderungen bedingt, bei der einen ist vielleicht hauptsächlich von der Volksschule die Rede, eine andere wieder gilt nur für Privaterziehung. Das scheinen so mannigfaltige Bilder zu sein, daß man da kaum von einer Gemeinsamkeit sprechen kann, so daß sie sich nicht einmal zu einem historischen einheitlichen Ganzen verbinden ließen. Die Zusammenstellung der pädagogischen Theorien wäre ein bloßes Mosaik, aus dem man die verschiedensten Linien und Figuren herauslesen könnte. Eine sachliche Gleichheit bestände eigentlich doch nur dem Namen nach, sofern in allen Theorien die Beziehung auf Erziehung und Unterricht vorhanden ist, aber in der Art der Ausgestaltung, auf die es doch ankommt, gäbe es unveröhnliche Gegensätze, denn die Ausgestaltung wäre von ganz verschiedenartigen Bedingungen abhängig, und dadurch wäre gerade der sachliche Wert unerforschbar, denn er ließe sich nicht irgendwie objektiv oder in allgemeingültiger Weise feststellen.

Nimmt man den Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik in dieser radikalen Form, so wendet er sich im Grunde nicht nur gegen die theoretische, sondern auch gegen die praktische Pädagogik. Denn auch die pädagogische Praxis geht doch nicht vom bloß Einmaligen und Zufälligen aus, läßt sich nicht von jedesmal verschiedenen subjektiven Augenblickseingebungen leiten, sondern setzt einen gesetzmäßigen Zusammenhang und Überlieferung voraus. Sonst bedeutete Erziehung einen willkürlichen Eingriff in die Lebensentwicklung eines anderen, über dessen Berechtigung sich keine Entscheidung fällen ließe. Die praktische Erfahrung wäre dann auch immer eine andere, bald von diesen, bald von jenen Momenten bedingt und, weil ganz den jeweiligen zufälligen Umständen angepaßt, nie fixierbar, — es könnte dann überhaupt nicht zu einer geordneten Erfahrung und zu einer pädagogischen Praxis kommen, die über den Einzelfall hinausgehen. Sinn und Wert von Erziehung wären damit völlig in Frage gestellt. Der radikale Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik würde also auch die Praxis stürzen, würde zu einer sinnlosen Bezweiflung der Möglichkeit von Erziehung überhaupt führen. Soll Erziehung möglich sein, dann muß sie sich notwendigerweise auf praktische Erfahrung begründen, diese aber kann nicht aus der Zufälligkeit einer Einzelwahrnehmung stammen, sie muß ein geordnetes Ganzes bilden und sich als solches doch auch irgendwie erkenntnistmäßig bestimmen lassen, so

schwierig diese Bestimmung im einzelnen Fall auch sein mag. Wenn Erziehung ganz individuell bedingt wäre, jeweils etwas anderes bedeutete, von immer anderen Umständen sich abhängig zeigte, dann bliebe kein objektiver sachlicher Gehalt, der das Recht verleihe, von einer geregelten, organisierten Erziehung zu sprechen. Auch wenn von Erziehung im bloß praktischen Sinn die Rede ist, wird damit ein Akt gemeint, der nicht subjektiv zufällig ist, sondern eine überindividuelle praktische Bedeutung hat. Wohl können die besonderen Umstände, unter denen er ausgeübt wird, individuell verschieden sein und eine Berücksichtigung verlangen, aber das schließt nicht aus, daß auch dieser praktischen Ausübung allgemeine Momente notwendig anhaften, die vielleicht mehr formaler Natur sind und erst durch die individuelle Bestimmung ihre konkrete inhaltliche Ausgestaltung erhalten, aber darum doch eine grundlegende Bedeutung besitzen können. Nur könnten sie infolge der dauernden Überlieferung mehr oder weniger selbstverständlich geworden sein. So bleiben sich z. B. gewisse Grundzüge in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling gleich, und mancherlei Verfahrensweisen müssen doch, wo immer es sich um Erziehung handelt, dieselben sein; gerade sie sind aber eigentlich rein pädagogisch, nicht von irgendwelchen metaphysischen oder empirischen Voraussetzungen abhängig. Wenn man die subjektiven und individuellen Momente an der Erziehung betont, dann betrachtet man einen einzelnen, einmalig wirklichen Akt für sich in der ganzen Fülle seiner empirischen Beziehungen, man löst aber daraus nicht den spezifisch pädagogischen Gehalt in theoretischer oder in praktischer Hinsicht heraus, denn dieser pädagogische Gehalt muß eine objektive Bedeutung besitzen. Die pädagogische Praxis muß, wenn sie eine geregelte, auf Erfahrung aufgebaute Praxis sein will, einen Inbegriff von pädagogischen Regeln enthalten, die nicht subjektiv und einmalig, sondern objektiv und allgemein sind. Dieser Inbegriff von Regeln aber könnte doch nichts Sinnloses oder Unbegreifliches sein, sondern müßte einer gewissen erkenntnismäßigen Bestimmung fähig sein. So fordert gerade die Praxis im pädagogischen Interesse selbst eine objektive Begründung und einen fortschreitenden Zusammenhang der pädagogischen Lehren, — andernfalls verlöre Erziehung überhaupt ihren Sinn. Dann bietet aber die Pädagogik in ihrer geschichtlichen Entwicklung kein zusammenhangloses Gebilde, in dem die verschiedensten Gesichtspunkte sich begegneten, sondern aus der zeitlich und örtlich bedingten Umhüllung müßte sich doch ein objektiv bedeutsamer pädagogischer Kern herauschälen lassen.

Doch damit ist noch nicht die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik und noch nicht die Notwendigkeit pädagogischer Theorie erwiesen. Man wird den Wert der pädagogischen Praxis anerkennen und auch zugeben, daß damit ein objektiver Inbegriff von Regeln gesetzt ist. Aber, so wendet man gerade von seiten der Praxis ein, darum braucht die Praxis noch nicht durch eine Theorie begründet zu sein und braucht die Pädagogik nicht als eine Wissenschaft zu gelten. Ja, man meint wohl, gerade die Umwandlung in eine Wissenschaft zerstöre den eigentlich pädagogischen

Charakter der Pädagogik. Das praktisch-pädagogische Tun sei von instinktiver Veranlagung, von intuitivem Gefühl und technischer Fertigkeit abhängig, von Momenten, die sich nicht begrifflich bestimmen ließen, etwas Atheoretisches, Irrationales sei da vorhanden, was sich nicht erkenntnismäßig fixieren lasse, und gerade dies sei das pädagogisch Wesentliche. So könnte man wohl Eigenschaften aufzählen, die den Pädagogen machten, aber sie blieben in ihrer Wesensart doch etwas für das Denken Unfaßbares, nicht zu Beschreibendes. Der Inbegriff von Regeln, der in der pädagogischen Praxis stecke, lasse sich nicht mit rationalen Begriffen theoretisch abgrenzen, sondern er offenbare sich nur in der unmittelbaren Lebendigkeit der Praxis, sei nur intuitiv zu erfassen und auszuüben, werde aber verfälscht, sobald er durch die Erkenntnis zerlegt werde.

Dies Bedenken gegen die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik erwächst also gerade aus dem Hochgefühl praktisch-pädagogischer Betätigung. Aber der Schluß, der aus diesem Bedenken gezogen wird, ist unrichtig. Wohl ist zum praktischen Erzieherberuf eine unmittelbare lebendige persönliche Veranlagung und eine seelische Einstellung erforderlich, die nicht einfach erlernt und nicht einfach begrifflich beschrieben werden kann. Angeborenes pädagogisches Geschick ist sehr wesentlich. Doch damit, daß empirisch-psychische Fähigkeiten für die wirkliche Ausübung pädagogischen Tuns bezeichnet werden, ist noch keineswegs geleugnet, daß die pädagogische Praxis als solche logisch in einer Theorie begründet wäre. Das eine Mal handelt es sich um psychologische Voraussetzungen für die empirisch-praktische Ausführung, wie sie bei dem guten Erzieher vorhanden sein sollen, das andere Mal aber handelt es sich um die logische Begründung der pädagogischen Praxis überhaupt: das sind zwei Probleme, die nicht zusammengeworfen werden dürfen. Nur ein einseitiger empirisch-praktischer Standpunkt, der nicht nach den logischen Grundlagen fragt, kann das verkennen. Auch der gute Arzt z. B. hat angeborene Eigenschaften nötig, die sich schwer begrifflich analysieren lassen, auch für ihn sind Instinkt und Intuition praktisch wesentlich, dennoch aber hat die medizinische Praxis ihre inhaltlichen und formalen Grundlagen in der Medizin als Wissenschaft. Jedenfalls zeigt das, ohne daß darum eine direkte Analogie zwischen Medizin und Pädagogik angenommen zu werden braucht, daß die Frage nach wissenschaftlicher Begründung der Praxis durchaus zu Recht bestehen kann, auch wenn man die empirischen Bedürfnisse für die Durchführung des praktischen Verfahrens in der Wirklichkeit voll anerkennt. Daß es auf persönliche Veranlagung und ein eigenartiges kaum erlernbares Geschick beim Erziehen ankommt, daß da irrationale empirische Momente mitsprechen, das führt noch keineswegs zu dem Schluß, daß die pädagogische Praxis darum keine theoretische Grundlage haben könne. Vielleicht könnte ja durch das Hineinspielen solcher unberechenbarer Momente die tatsächliche Ergründung dieser theoretischen Voraussetzungen erschwert werden, prinzipiell geleugnet werden darf sie keinesfalls.

Man sucht aber noch dadurch der Forderung theoretischer Begründung der pädagogischen Praxis auszuweichen, daß man sagt, Pädagogik sei

eine Kunst oder eine Technik. Wenn man die Pädagogik mit dem Namen einer Kunst belegt, so verdunkelt man bei der Vieldeutigkeit des Begriffes Kunst mehr als man aufklärt. Oft wird dabei wohl die Vorstellung echter künstlerisch gestaltender Tätigkeit mit derjenigen einer geschickt verfahrenenden Kunstfertigkeit vermischt. Die Betonung der „Kunstfertigkeit“ würde mehr auf Technik als auf eigentliche Kunst führen. Aber man hat auch in ernster methodischer Weise die Analogie zwischen produktiver Kunst und Pädagogik durchzuführen gesucht und den Erzieher zum produktiv gestaltenden Erziehungskünstler gemacht. In der Konsequenz dieses Gedankengangs liegt es, wenn die Ästhetik zur Grundwissenschaft der Pädagogik erklärt wird. (Ernst Weber¹⁾) vor allem hat diesen Schritt vollzogen. Aber daß man zu dieser Konsequenz kommt, der Ästhetik eine grundlegende Bedeutung für die Pädagogik zuzusprechen, das zeigt schon, wie man auch dann, wenn man die Erziehungstätigkeit zur „Kunst“ macht, den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik nicht leugnen kann. Denn es wird dabei doch auch bei dem pädagogischen Tun eine Gesetzmäßigkeit analog der ästhetischen Gesetzmäßigkeit beim künstlerischen Schaffen angenommen und eine erkenntnismäßige Darstellung dieser Gesetzmäßigkeit so wie bei der Ästhetik für möglich gehalten. Umso mehr muß jedoch die Behauptung des künstlerischen Charakters der pädagogischen Tätigkeit, wenn sie einen ernsten Sinn haben soll, auf ihre Stichhaltigkeit geprüft werden. Der Lehrer, so meint Ernst Weber, soll der „pädagogische Künstler“ sein, der die Seele des Kindes zu gestalten hat, die didaktische Lektion soll ein Kunstwerk sein, das ästhetischen Gesetzen folgt. Weber will sich damit gegen den Intellektualismus wenden und die pädagogische Tätigkeit von der wissenschaftlichen scheiden. Aber so richtig es ist, daß der praktische Pädagoge kein Wissenschaftler zu sein braucht, so fragt es sich doch, ob er darum als Künstler zu bezeichnen ist und mit seiner Tätigkeit pädagogische Kunstwerke produzieren soll. Gewiß muß der Erzieher Gestaltungsfähigkeit besitzen, muß er den Lehrstoff beleben und formen, dem kindlichen Gemüt anpassen, muß er auf die Seele seiner Zöglinge wirken und da geformtes geistiges Leben schaffen, — aber darum bestehen doch wesentliche Unterschiede zwischen seiner Tätigkeit und dem Schaffen des Künstlers, und die pädagogische Gesetzmäßigkeit ist nicht dieselbe wie die ästhetische. Die Gestaltungsfähigkeit des Erziehers braucht gar nicht eine spezifisch künstlerische Fähigkeit zu sein — es kann sehr gute Erzieher geben, die keine Spur von künstlerischer Begabung und künstlerischem Verständnis aufweisen — es ist vielmehr eine eigene Art des Verhaltens, die man nur als besonderes pädagogisches Geschick bezeichnen kann. Gut versucht Georg Kerschensteiner den Unterschied des Wissenschaftlers, des Künstlers und des Lehrers zu charakterisieren, wenn er sagt: „Der Wissenschaftler geht im objektiven Erfassen des Inhaltes der Erscheinung, der Künstler im subjektiven Gestalten der Form der Erscheinung auf; der Lehrer aber, vor allem der Volksschullehrer, soll in der Liebe zum Zögling als werdendem

¹⁾ Ernst Weber, *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft* (Leipzig 1907).

Träger von Werten leben. Das sind drei völlig verschiedene seelische Grundeinstellungen¹⁾. Man kann diesen Unterschied wohl noch schärfer bestimmen, aber es ist zunächst bedeutsam, daß er überhaupt als bestehend gerechtfertigt wird und daß die pädagogische Lebensform in ihrer eigenartigen Struktur aufgedeckt wird. Der Künstler kann frei gestalten nach ästhetischen Gesichtspunkten, er schafft ästhetische Werte, die im Kunstwerk objektive Gestalt erhalten und im Kunstgenuß erlebt werden können. Die Tätigkeit des Erziehers dagegen wird bestimmt durch die Aufgabe der Erziehung.

Wohl kann die pädagogische Tätigkeit sich in künstlerischer Form bewegen, aber als pädagogische Tätigkeit ist sie ihrer ganzen Richtung nach nicht künstlerisch, und das ästhetische Moment an ihr hat nur sekundäre Bedeutung. Der künstlerische Akt setzt voraus den Künstler, der ästhetische Werte schafft, dann die Beziehung auf das Kunstwerk, in dem sich diese Werte objektivieren, und weiterhin die Möglichkeit der Erfassung der objektivierten ästhetischen Werte durch den Genießenden. Bei dem pädagogischen Akt ist auch eine Dreieit von Momenten vorhanden: Erzieher, Erziehungs- oder Lehrstoff und Zögling, aber das Verhältnis dieser Momente ist ein anderes als bei der künstlerischen Tätigkeit. Der Erzieher schafft gar nicht frei wie der Künstler einen ästhetischen Gegenstand, der nach Kant die Form der Zweckmäßigkeit ohne die Vorstellung eines Zweckes aufweist, vielmehr ist er von vornherein durch bestimmte Zwecke gebunden und muß mit Rücksicht auf diese Zwecke handeln, er will auch gar nicht Werte in einer Art von Kunstwerk objektivieren, sondern er muß gerade objektiv vorhandene Werte in einem anderen (dem Zögling) subjektiv lebendig machen. Die ästhetischen Werte gewinnen gerade dadurch, daß sie im Kunstwerk geschaffen werden, eine überindividuelle Gültigkeit. Der Erzieher aber macht überindividuell gültige Werte zu einem individuellen Gut für den Zögling. Der Lehrstoff kann nicht etwa einfach dem toten Material zu einem Kunstwerk entsprechen, wie man annehmen müßte, wenn gesagt wird, der Lehrer komponiere wie ein Künstler den Stoff und schaffe didaktische Kunstwerke. Es handelt sich bei der Erziehung nicht darum, bloßes Material zu bearbeiten, um darin einen Ausdruck für neue ideelle, ästhetische Werte zu schaffen, sondern der Lehrstoff enthält in sich bereits ohne weiteres objektive Werte, stellt einen Ausschnitt aus einem geistigen Wertgebiet dar, und es ist die Aufgabe für den Erzieher, die richtige Auswahl zu treffen und die pädagogisch ausgewählten Werte in geeigneter Form dem Zögling zu übermitteln. Diese eigentümliche Art der Übermittlung von objektiven Werten, die doch das Wesentliche des pädagogischen Aktes ausmacht, fehlt eben bei der künstlerischen Tätigkeit. Wenn man sagt, der Künstler übermittle doch auch ästhetische Werte für den Genießenden, so ist das „Übermitteln“ da in einem ganz anderen Sinn genommen. Die Tätigkeit des Künstlers richtet sich direkt auf das Schaffen von ästhetischen Werten im Kunstwerk, ob und von wem diese Werte später genossen werden, das ist für sein

¹⁾ Georg Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (Leipzig und Berlin 1921) S. 97.

künstlerisches Wollen als solches und für die ästhetische Gültigkeit der Werte zunächst gleichgültig. Von einem direkten Übermitteln der Werte durch den Künstler an den Genießenden kann also gar keine Rede sein, das Kunstwerk ist das beherrschende Mittelglied, das Schaffen des Künstlers geht im Kunstwerk als geschlossenem Gebilde auf, und daran erst schließt sich als eine neue Handlung das Erfassen durch den Genießenden. Dem Erzieher aber liegen die Werte vor, und er hat sich nicht einfach auf den Stoff als solchen zu richten, sondern er wird in seiner ganzen Tätigkeit bestimmt durch die Rücksicht auf die individuelle Eigenart des Zöglings und die daraus sich ergebenden Erfordernisse für die Auswahl und Gestaltung. Der Schwerpunkt der Tätigkeit liegt da also ganz anderswo als bei dem künstlerischen Schaffen, und das Verhalten hat damit einen anderen Charakter. Dem dritten Glied im pädagogischen Akt, dem Zögling, entspricht im künstlerischen Akt nichts Gleichartiges. Wenn es heißt, daß die Seele des Zöglings gestaltet werden soll, so kann das dazu verführen, in dieser Seele das Material zum Kunstwerk, das gestaltet werden soll, zu erblicken und den Lehrstoff als bloßes Instrument der Bearbeitung anzusehen. Doch das geht nicht an, denn gerade der Lehrstoff kann ja eben in künstlerische Form gebracht werden und ein Kunstwerk darstellen, gerade er enthält objektive Werte, zu denen der Zögling eine Beziehung gewinnen soll. Setzt man aber den Zögling mit dem Kunstgenießenden in Parallele, so ist auch das unrichtig, denn der Zögling steht in unmittelbarer, wirklicher Beziehung zu dem Erzieher, und seine Rolle ist nicht die eines bloßen Genießens, vielmehr ist der pädagogische Akt individuell auf ihn gerichtet, aber nun auch nicht so, daß seine Seele wie bloßes Material gestaltet würde, sondern wesentlich ist dabei, daß individuelles organisches Leben gestaltet und entwickelt werden soll und daß diese Gestaltung nicht ohne lebendige, aktive Mitwirkung des Zöglings selbst überhaupt zustande kommt. Beim ästhetischen Akt ist das Nacherleben durch den Genießenden — vom Künstler aus betrachtet — etwas Sekundäres und kann psychologisch in der verschiedensten Art und Weise erfolgen, beim pädagogischen Akt ist gerade die individuelle Aufnahme und Verarbeitung ein wesentliches Moment für das Zustandekommen der erzieherischen Tätigkeit selbst.

So bestehen also tiefgehende Wesensunterschiede zwischen künstlerischem und erzieherischem Verhalten. Der Erzieher kann nicht mit dem Künstler auf eine Linie gestellt werden, er ließe sich nur mit einem Kunstpädagogen vergleichen, der es verstünde, in genialer Weise ästhetische Kunstwerte für den Genießenden lebendig zu machen. Aber der Kunstpädagoge ist ja als Pädagoge eben nur eine Unterart des Erziehers, und seine Tätigkeit muß vor allem eine pädagogische sein. Da wird also der Begriff des pädagogischen Verhaltens bereits vorausgesetzt und nicht etwa durch den des ästhetischen erläutert.

Die wesenhafte Eigenart der pädagogischen Einstellung ist demnach nicht zu leugnen, und es verführt zu falschen Analogien, wenn man die pädagogische Tätigkeit als künstlerische und den Erzieher als Erziehungs-

künstler bezeichnet. Damit muß auch der Ästhetik der Rang einer pädagogischen Grundwissenschaft abgesprochen werden. Denn die pädagogische Tätigkeit folgt ihrer eigenen Gesetzmäßigkeit, nicht derjenigen der Ästhetik, wenn auch gelegentlich natürlich pädagogische und ästhetische Gesetzmäßigkeit übereinstimmen können. So sehr man den erzieherischen Wert der Kunst hervorheben kann, so kann man doch aus der Ästhetik nicht ohne weiteres pädagogische Normen ableiten. Denn wie weit das Künstlerische pädagogisch wertvoll ist, das muß von pädagogischen Gesichtspunkten aus entschieden werden. Die Grundbegriffe der Pädagogik aber wie Bildsamkeit, Erziehung, Unterricht usw. haben mit Ästhetik nichts zu tun. Und wenn man an Kunstziehung irgendwelcher Art denkt, dann läßt man nicht nur ästhetische, sondern vor allem auch pädagogische Gesichtspunkte maßgebend sein.

Eine prinzipielle Bedeutung haben also künstlerische Tätigkeit und Ästhetik für die Pädagogik nicht. Nun kann man aber meinen, es bestünde doch eine Analogie zwischen Erziehung und Kunst im Gegensatz zur Wissenschaft insofern, als auch bei der Erziehung die intuitiv schaffende Persönlichkeit des Erziehers in den Vordergrund treten müsse. Im Kampf gegen Intellektualismus, gegen Schablone und Regelkram wird die Bedeutung der lebendigen persönlichen Einwirkung des Erziehers hervorgehoben. Ernst Weber verherrlicht gerade im Sinne seiner ästhetischen Auffassung der Pädagogik idealistisch die Lehrerpersönlichkeit. Er findet gute, von Begeisterung getragene Worte für den Lehrerberuf und den Charakter des Lehrers. Forderungen wie die, daß der Lehrer mit begeisterungsvoller Hingabe seine Tätigkeit ausüben müsse, daß er mit seinen Schülern mitfühlen, miterleben, lebendige Wirkung in ihnen hervorrufen müsse, solche Forderungen kann man gewiß unterschreiben. Aber wenn Weber sagt, der Lehrer brauche sich nicht an Vorschriften zu binden, er solle nur seinem pädagogischen Gewissen folgen, so schießt er damit wieder übers Ziel. Es wird dabei der unzureichende, vielleicht pedantische äußere Ausdruck der pädagogischen Gesetzmäßigkeit mit dem inneren Gehalt dieser Gesetzmäßigkeit verwechselt. Wenn Vorschriften schlecht formuliert sind und in enger Weise ausgelegt werden, so braucht darum noch nicht der Wert von Normen und Methoden überhaupt geleugnet zu werden. Gewiß kann der geniale Lehrer, indem er seinem pädagogischen Gewissen folgt, intuitiv den richtigen Weg gehen, aber nicht darum, weil die Gesetzmäßigkeit fehlte, sondern darum, weil sein „pädagogisches Gewissen“ in Wahrheit selbst nichts anderes ist als die vorausgesetzte Gesetzmäßigkeit, die in intuitiver, begrifflich unentfalteter Form in ihm lebendig geworden ist. Das „pädagogische Gewissen“ des Einzelnen wird gerechtfertigt nur durch die Übereinstimmung mit der inneren sachlichen Gesetzmäßigkeit, die natürlich nicht in äußerlichem Regelkram besteht. Wenn es schlechte pädagogische Normen und Methoden in der Wirklichkeit gibt, so brauchen Normen und Methoden darum nicht überhaupt überflüssig zu sein. Wohl kann man sagen, der ideale Pädagoge verwirkliche unmittelbar in sich selbst das pädagogische Gesetz, aber dieses Gesetz ist darum seiner Geltung nach nicht etwas bloß Subjektives, sondern hat eine objektive Bedeutung. Der voll-

kommene, ideale Erzieher, der die pädagogische Gesetzmäßigkeit unmittelbar erfaßte, existiert in der Wirklichkeit nicht, und für Menschen mit ihren Unvollkommenheiten muß die Gesetzmäßigkeit einen mittelbaren Ausdruck in Vorschriften mancherlei Art erhalten, Vorschriften, die natürlich nicht zum Selbstzweck werden dürfen, sondern Mittel im Dienste des pädagogischen Zweckes sind. Wie der Staat nicht ohne Gesetze und Gebote auskommt, so die Erziehung nicht ohne Normen und Methoden. Im Altertum bereits hat man sich in ethisch-politischer Hinsicht darum gestritten, ob es besser sei, wenn Gesetze oder wenn Menschen im Staate herrschten. Der Idealist Platon erklärt, daß für Menschen ihrer Natur gemäß Ordnung und Gesetze unentbehrlich seien¹⁾. Aristoteles sagt sogar: wer verlange, daß das Gesetz herrsche, der lasse die Gottheit und die Vernunft herrschen, denn das Gesetz sei reine Vernunft ohne Begierde und Leidenschaft, wer aber den Menschen als solchen entscheiden lasse, der verleihe damit auch der animalischen Natur des Menschen Recht, gebe Trieben und Leidenschaften Raum²⁾. Da wird also darauf hingewiesen, daß irrationale, subjektive Momente die Objektivität des Gesetzes verletzen können und daß diese Momente dann besonders zur Geltung kommen, wenn der Mensch eben nicht an ein objektives Gesetz gebunden wird. Derartige Erwägungen kann man auch in der Pädagogik anstellen. Wenn man bei der Erziehung die Lehrerpersönlichkeit allein ausschlaggebend sein läßt, ohne sie irgendwie durch objektive Normen und Methoden zu binden, so kann das wohl einmal bei einer idealen, genialen Erzieherpersönlichkeit, die das lebendige Gesetz in sich trägt, von Vorteil sein, aber die Gefahr des Mißbrauchs solcher Freiheit ist bei der Mehrzahl der Menschen infolge ihrer Natur so groß, daß sie verhütet werden muß. Auch in der Pädagogik ist objektive Gesetzmäßigkeit nötig, denn die Alleinherrschaft subjektiver Persönlichkeit jeglicher Art würde, wenn nicht die Proklamierung der Willkür, so doch die Eröffnung gefährlicher Fehlerquellen bedeuten.

Die Hervorhebung der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit darf also nicht dazu verführen, im Kampf gegen den Intellektualismus alle objektive pädagogische Gesetzmäßigkeit zu verwerfen, wohl aber ist die Betonung des persönlichen Faktors insofern berechtigt, als damit eine Verlebendigung und Individualisierung der Normen und Methoden erstrebt wird. Nur zu leicht aber wird die notwendige Beschränkung vergessen, wenn die Persönlichkeit des Lehrers und die Kunst des Erziehens in Gegensatz zu aller Methodik gesetzt werden. Wie Ernst Weber stellt z. B. Ernst Linde die Lehrerpersönlichkeit gegenüber der Methodik in den Vordergrund und meint: „Die Methode ist gar nicht imstande, das zu leisten, was man von ihr erwartet. Kein Unterrichtsstoff wird durch bloße Bearbeitung nach irgendwelchen Normen erziehungsfräftig; dazu ist vielmehr allein sein Lebendigwerden im Geist des Erziehers imstande und dieses Wiedergebaren des Unterrichtsstoffes im Gemüt des Erziehers

¹⁾ Platon, Gesetze IX, p. 874 E ff.

²⁾ Aristoteles, Politik III, 16, p. 1287 a 28.

macht nicht selten alle besondere ‚methodische‘ Bearbeitung überflüssig“¹⁾. Daran ist natürlich richtig, daß die bloße Methode als solche leer ist, so wie nach Kant Begriffe ohne Anschauungen leer sind, aber man darf Methode im pädagogischen Sinn auch nicht als starres Schema und als bloße leere Form betrachten. Richard Hönigswald sagt mit Recht: auch die Methode „ist nichts schlechthin Unbewegliches und Starres; kein Schema, dem sich jeglicher Inhalt, und sei es auch nur der eines Stoffgebiets, widerstandslos fügen müßte; sondern ein organisches Gebilde, das sich selbst wieder, immer freilich an seinem adäquaten Stoff, nach Grundsätzen differenziert und entfaltet“²⁾. Die Methode muß mit lebendigem Geist erfüllt werden, nur dann empfängt sie ihren rechten Sinn. Form und Inhalt sind nicht voneinander zu trennen, die Form ist nicht ein Gefäß oder eine Hülle, wohinein der Inhalt geschüttet würde, sondern sie ist das lebendige Prinzip, das den Inhalt selbst durchwalket und ihm die angemessene Gestalt und den notwendigen Ausdruck verleiht. Methode muß das Lebendigmachen der Gesetzmäßigkeit des geformten Inhalts bedeuten mit Rücksicht auf den pädagogischen Zweck. In diesem Sinn ist die Methode nicht ein von außen herangebrachtes Begriffsnetz, das dem Stoff übergeworfen würde, sondern sie bezeichnet die Entfaltung der immanenten Struktur des Bildungsinhalts selbst gemäß der pädagogischen Gesetzmäßigkeit. Solche rechte Methode kann kein Hemmnis für die Lehrerpersönlichkeit sein, sie ist vielmehr notwendige Voraussetzung für das pädagogische „Lebendigwerden“ und „Wiedergebären“ im Geist des Erziehers. Auch Linde kommt in Wahrheit nicht ohne pädagogische Grundsätze und Regeln aus. Es kann auch gar nicht darauf ankommen, Methodik und Didaktik ganz über Bord zu werfen, wie das manche radikale Vertreter der Individualpädagogik und Persönlichkeitspädagogik tun — Ernst Linde ist im Vergleich zu anderen noch gemäßigt zu nennen —, sondern sie haben ihre berechnigte Bedeutung und müssen sie behalten. Auch dem besten Erziehungskünstler können wohlverstandene pädagogische Grundsätze und Regeln nichts schaden, ja sie können gerade durch ihn veredelt und gerechtfertigt werden, wenn sie mit rechtem Leben und rechtem Geist erfüllt werden.

Auf welche Weise man demnach auch die Pädagogik irgendwie als Kunst zu fassen sucht, immer läßt sich doch die Frage nach einer tieferliegenden pädagogischen Gesetzmäßigkeit, die Frage nach Normen und Methoden nicht abweisen, und immer wieder muß sich die Forderung einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik erheben, so sehr man auch die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers und der Kunst der Erziehung anerkennen mag. Doch man scheint die Bedenken, welche gegen die Auffassung der Pädagogik als Kunst sprechen, überwinden zu können, wenn man die Pädagogik als Technik bezeichnet. Damit wird der Bedeutung der praktisch-technischen Seite in der Pädagogik Rechnung ge-

¹⁾ Ernst Linde, Persönlichkeitspädagogik (4. Aufl. Leipzig 1916).

²⁾ R. Hönigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik (München 1918) S 100.

tragen, aber auch die Möglichkeit wissenschaftlicher Grundlage nicht geleugnet. Wie es bei der Technik einerseits auf angeborene oder erworbene Geschicklichkeit und Kunstfertigkeit ankommt, andererseits auch die Theorie im Dienste der Praxis ihre Verwertung findet, so könnte es, meint man, auch mit der Pädagogik sein. Die Pädagogik wäre eine Zusammenstellung technischer Regeln, die in der Praxis ihre Erprobung und Bewährung finden müßten, sie stellte eine Technik der Erziehung dar. Dabei bliebe die Beziehung zur praktischen Erfahrung vollauf gewahrt, aber auch die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Ausgestaltung in einer „Technologie“ wäre nicht geleugnet. Eduard Spranger sieht in der Technik „eine Synthese von theoretischem und ökonomischem Geiste“. Ihre Eigenart beruhe darauf, „daß sie ein System von Mitteln, deren Zweck anderwärts her bestimmt ist, zugleich nach dem theoretischen Prinzip und nach dem ökonomischen Prinzip auswählt und ausgestaltet.“ Sie ist in ihrer theoretischen Grundlegung „Mittelerkenntnis unter Beachtung der Kraftökonomie, in ihrer praktischen Anwendung Mittelwahl auf Grund theoretisch-ökonomischer Auslese“. Dabei braucht Technik im weiteren Sinn nicht auf das Gebiet des Naturhaften oder des Wirtschaftlichen beschränkt zu sein¹). Theodor Litt unterscheidet eine „feststellende Betätigung des Menschen, d. i. die rein erkennende Forschung, eine zwecksetzende Betätigung, das ist die gedankliche Klärung seiner lebendigen Bedürfnisse, und, zwischen beiden in der Mitte stehend, eine mittelbestimmende Betätigung, d. i. die Anwendung des dort Festgestellten im Dienste des hier Erstrebten“. In der Technologie als angewandter Wissenschaft spielt die mittelbestimmende Tätigkeit eine Rolle, es werden da „wissenschaftliche Sätze, die unabhängig von den für sie leitenden Zwecksetzungen gewonnen sind, als fertige Ergebnisse“ übernommen und kombinierend verwertet²). Für das technische Handeln ist es nach Litt gerade charakteristisch, daß die von der zwecksetzenden Tätigkeit erzeugten Zwecke als gegeben vorausgesetzt werden und daß nach den vorausgesetzten, von anderswo übernommenen Zweckvorstellungen eine Bearbeitung des Materials möglich ist. Die auf das Material gerichtete, mittelbestimmende Tätigkeit sei da logisch unabhängig von der zwecksetzenden Tätigkeit. Bei der Pädagogik dagegen sei umgekehrt „gerade das Zusammenfallen der die Zwecke erzeugenden und der im Sinne dieser Zwecke zu ‚bearbeitenden‘ Wirklichkeitsphäre für die Wirkensform entscheidend“³). Damit wird schon auf wichtige Unterschiede in der gegenständlichen Struktur von Technik und Pädagogik hingewiesen. Das Technische muß zweifellos unterschieden werden von dem Theoretischen und dem Normativen. Wenn Litt die mittelbestimmende, technische Betätigung als „in der Mitte stehend“ zwischen feststellender und zwecksetzender Betätigung bezeichnet, so ist das leicht mißverständlich, logisch ist das Technische natürlich vom Theoretischen wie vom Normativen abhängig, steht also hinter beiden.

¹) Ed. Spranger, Lebensformen (2. Aufl. Halle 1921) S. 321 f.

²) Th. Litt, Die Methodik des pädagogischen Denkens (Kantstudien 26, 1921) S. 27.

³) Th. Litt, Kantstudien. Bd. 26. S. 28.

An erste Stelle hat logisch das rein Theoretische zu treten, denn alles Normative birgt notwendig in sich einen theoretischen Gehalt und ist in Theoretischem logisch begründet. Normative Disziplinen haben, wie Edm. Husserl gezeigt hat, ihre Fundamente in theoretischen Disziplinen¹⁾. Die Forderung, daß etwas so und so sein soll, bedeutet eine Werthhaltung und schließt ein theoretisches Urteil über die Geltung des Wertes ein. Das Normative oder Seinsollende ist nun noch nicht ohne weiteres etwas praktisch Gefordertes und Realisierbares. Eine praktische Disziplin oder Kunstlehre stellt nach Husserl „jenen besonderen Fall der normativen Disziplin dar, in welchem die Grundnorm in der Erreichung eines allgemeinen praktischen Zweckes besteht“²⁾. Alles Praktische setzt logisch Normatives voraus, so wie das Normative seinerseits Theoretisches voraussetzt. Wenn ein Seinsollendes aufgestellt wird, so kann das zunächst eine gedankliche, ideale (aus Theoretischem geschöpfte) Wertung nach Sollensbeziehungen bedeuten, etwas anderes aber ist es nun, wenn das Seinsollende auch als Zweck gesetzt wird, auf den sich das reale Handeln richten soll, der realisiert werden soll. Da erst steht die praktische Anwendung des Gesollten in Frage. So kann man von der reinen theoretischen Logik die normative Logik unterscheiden, welche im Theoretischen begründete logische Normen enthält; sobald diese Normen dann zu praktischen Vorschriften für das Verfahren des Denkens werden, Mittel und Wege angeben, wie man praktisch richtig denken muß, wird die Logik zu einer angewandten, praktischen Disziplin oder einer Kunstlehre gemacht. Nun braucht man aber, wie ich glaube, auch das Praktische in diesem Sinne noch nicht mit dem Technischen zu identifizieren. Die Logik als angewandte Denklehre ist noch keine bloße Technik des Denkens, und die Ethik als angewandte Sittenlehre ist noch keine Technik des sittlichen Handelns. Vielmehr bedeutet der Begriff des Technischen wohl noch eine weitere Spezialisierung gegenüber dem des Angewandten und Praktischen.

Zwischen dem Begriff des Angewandten und dem des Praktischen kann man selbstverständlich auch noch Unterscheidungen machen. Das Angewandte hat noch eine unmittelbare Beziehung zum Normativen und Theoretischen, ist von diesem abgeleitet, aber es reicht andererseits auch in das Gebiet des Praktischen hinein. Man kann Probleme und Ergebnisse einer Theorie, also einer Wissenschaft wie Logik, Psychologie oder Mathematik anwenden, d. h. sie aus der Schicht theoretischer Gegenständlichkeit in eine Schicht überführen, die der empirischen Wirklichkeit näher liegt. Dabei bleibt die Abhängigkeit von der Theorie im Hinblick auf wissenschaftliche Gesetzmäßigkeit und Methodik gewahrt, es findet nur eine Auswahl unter dem Gesichtspunkt der möglichen Anwendbarkeit statt, wodurch sich dann neue eigenartige Probleme ergeben können. Die „Anwendung“ bedeutet einen Übergang von der Theorie zur Praxis, eine Anpassung der theoretischen Gesetzmäßigkeit an die Erfordernisse des Praktischen, aber die „angewandte Wissenschaft“ ist darum natürlich noch keine Praxis, sie fragt

¹⁾ Edm. Husserl, Logische Untersuchungen (2. Aufl. Halle 1913.) I. S. 40ff.

²⁾ Edm. Husserl, Logische Untersuchungen (2. Aufl.) I S. 47.

nach der Möglichkeit der Anwendung und deren Regeln und Normen, aber sie befaßt sich noch nicht mit der empirisch wirklichen Anwendung und Ausübung. So ist die angewandte Psychologie als Wissenschaft noch nicht dasselbe wie die empirisch-praktische Seelenkunde, und die angewandte Mathematik ist etwas anderes als praktische Rechenkunst des täglichen Lebens. In der Sphäre des Praktischen ist die Wirklichkeit erreicht, da steht nicht bloß die mögliche Anwendbarkeit, sondern das wirkliche Tun und Handeln, die Praxis in Frage. Da ist denn auch nicht mehr die direkte Abhängigkeit von der Theorie wie beim Angewandten vorhanden, sondern geradezu eine gewisse Loslösung von der Theorie vollzogen. Wohl muß das Praktische seine logische Begründung in der Theorie haben, aber empirisch angesehen besitzt es eine weitgehende Selbständigkeit. Ihren eigenen Charakter empfängt die Praxis vor allem dadurch, daß das praktische Handeln als solches notwendigerweise empirisch sich äußernde Zwecke verfolgen muß und dadurch ein geschlossener Zusammenhang empirischer Zwecke entsteht. Durch zu verwirklichende Zwecke wird das Gebiet der Praxis beherrscht. Daß die empirischen Zwecke ihrerseits in idealen Normen und diese in reiner Theorie begründet sind, das kann vom empirisch-praktischen Standpunkt aus als sekundär erscheinen, denn der normative und theoretische Gehalt ist für das praktische Handeln verdichtet in dem empirischen Zwecke, und das Handeln muß empirisch richtig, zweckmäßig sein. Für die gewöhnliche Erfahrung kann die empirische Beziehung genügen, da kann es zu einer scheinbaren Vernachlässigung der Theorie kommen, weil das notwendige Minimum an Theorie in den empirischen Akten festgeworden ist, die nur wiederholt zu werden brauchen, um erfahrungsmäßig denselben Erfolg zu erzielen.

Innerhalb des Praktischen nun hat auch das Technische seine Stelle. Während für das Praktische die Richtung auf empirische Zwecke und einen Zweckzusammenhang charakteristisch ist, wird das Technische gekennzeichnet durch die Beziehung auf die Mittel, die für vorausgesetzte empirische Zwecke erfordert sind und sich als geeignet erweisen. In der Frage nach der richtigen Ausnutzung der Mittel liegt das Problem der Technik. Diese Mittel können sich in einfachen Gedanken und Worten, in praktischen Handgriffen wie in besonderen Apparaten und Maschinen oder sonstwie ausdrücken. Auf den verschiedensten Gebieten kann und muß die Technik in diesem Sinn Bedeutung gewinnen. Technisches Verfahren ist nicht nur nötig im Bereich der eigentlichen Wirtschaft, jede Kunst und jede auch noch so abstrakte Wissenschaft verlangt zu ihrer praktischen Ausübung technische Momente. Theoretisches, Praktisches und Technisches brauchen ja nicht tatsächlich in verschiedene empirisch zu sondernde Stappen auseinanderzufallen, sondern sie können bei ein und derselben Person, ja bei ein und derselben Handlung als logisch zu unterscheidende Seiten oder Momente sich äußern. Auch zur Konzeption einer wissenschaftlichen Gedankenreihe z. B. gehört Praktisches und Technisches, nur erscheint es da von untergeordneter Bedeutung, weil die Tendenz gerade auf das Theoretische geht. Umgekehrt tritt beim Praktischen die theoretische Begründung äußerlich ganz zurück.

Technisches offenbart sich da, wo zu praktischem Zweck (der seinerseits mit Theoretischem eng versflochten oder auch verselbständigt sein kann) eine besondere Anordnung und Auswahl von Mitteln nötig ist. Paul Natorp bestimmt den Begriff der Technik nicht präzise genug, wenn er sie definiert als „Herrschaft über die Natur durch Erkenntnis ihrer Gesetzmäßigkeit“, sie als biologische Technik (neben der physikalisch-chemischen als der Technik im engeren Sinn) Hygiene, Gymnastik, Medizin, ja „das ganze Leben und Treiben des Menschen nach seiner physischen Seite“ umspannen läßt und auch die ganze physische Seite der Erziehung zur Technik rechnet¹⁾. Da wird doch Praktisches und Technisches nicht richtig geschieden, und der Mittel-Charakter der Technik tritt nicht deutlich hervor. Auch der Ausdruck „Herrschaft über die Natur“ ist mißverständlich. Th. Litt sagt mit Recht, Technik sei „Anpassung an die Natur, nicht, wie so oft behauptet, ihre Überwindung“, sie beschränke sich „auf vorgefundene Stoffe, Kräfte, Eigenschaften, Verhaltensweisen der ‚Natur‘“, kombiniere Vorgefundenes, aber könne „nicht etwa Niedagewesenes durch einen Schöpfungsakt“ hervorgerufen²⁾. Daß die Technik eine Benützung der „Gesetzmäßigkeit der Natur“ bedeutet, ergibt sich aus ihrem empirisch-materialen Charakter. Da sie Stoff der Erfahrung als Mittel für praktische Zwecke bearbeiten soll, muß sie sich an die gegebene „Natur“ und deren Beschaffenheit wenden. Zu exakter Ausgestaltung kann die Technik da gelangen, wo sie auf Grund der Gesetzmäßigkeit der Natur notwendige Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen herzustellen und als Mittel einzuführen weiß. Dazu ist aber eine Kenntnis der Gesetzmäßigkeit der Natur — oder auch gewisser Strukturverhältnisse des kulturellen Lebens — nötig, soweit sie in das betreffende Zweckgebiet fällt, und damit ergibt sich eine theoretische Seite an der Technik, die verselbständigt geradezu wissenschaftliche Ausgestaltung erhalten kann und letzten Endes in einer oder mehreren theoretischen Wissenschaften fundiert sein muß, die „Technologie“. Am exaktesten kann die Technik natürlich von den Naturwissenschaften aus zur Formulierung gebracht werden, denn da kann sie sich direkt auf wissenschaftliche Ergebnisse stützen, welche sich auf den kausalen Naturzusammenhang beziehen und bei geeignetem Material eine empirische Anwendung gestatten müssen. So ist es begreiflich, daß die Technik in besonders enge Beziehungen zu den Naturwissenschaften tritt und die naturwissenschaftliche Technik vor allem eine reiche Entfaltung genommen hat, obwohl sie keineswegs die einzige Art von Technik ist. Bei der fortschreitenden Differenzierung der Kultur kann die Technik zu einem verselbständigten Gebiet werden, das aber bei aller Ausbildung doch noch den eigentümlichen Mittel-Charakter des Technischen bewahrt. Auch darin äußert sich die eigene Sphäre der Technik, daß sie besondere psychophysische Fähigkeiten in Aktion setzt, Fähigkeiten, die eben eine rasche und möglichst geeignete Verwertung der materialen Mittel zu bestimmten praktischen Zwecken garantieren. So wird dazu eine instinktive oder auch intuitive Geschicklichkeit verlangt, die in dem richtigen Einsatz und dem Verfahren

¹⁾ Natorp, Sozialpädagogik (3. Aufl. Stuttgart 1909) S. 38 f.

²⁾ Th. Litt, Kunststudien Bd. 26, 1921 S. 25.

der Bearbeitung der Mittel zutage tritt, weiter eine Kombinationsfähigkeit, die einen Mittelzusammenhang im technischen Sinn rasch zu finden und zu durchschauen gestattet. Gerade auch eine psychologische Analyse der technischen Begabung im Verhältnis zu anderen Arten der Begabung offenbart deutlich den Mittel-Charakter des Technischen.

Wie verhalten sich nun Technik und Pädagogik zueinander? Es ist bei genauer Prüfung leicht einzusehen, daß das Gebiet der Pädagogik durch die Merkmale einer Technik keineswegs umgrenzt wird. Der eigentümliche Mittelcharakter, der die Technik in all ihren Formen kennzeichnet, ist bei der Pädagogik nicht vorhanden. Wohl gibt es auch bei der Pädagogik natürlich technische Momente, aber sie spielen da eine prinzipiell untergeordnete Rolle. Der theoretische und normative Teil der Pädagogik hat nicht etwa die Bedeutung einer Technologie, denn in ihm handelt es sich nicht um die Beziehung auf die anzuwendenden materialen Mittel, sondern um Bestimmung von Zielen und Zwecken der Erziehung. Aber auch die praktische Pädagogik ist keine Technik, sondern gerade die praktische Zweck-tätigkeit tritt da hervor. Auch die praktische Pädagogik darf niemals in der Tendenz auf Bearbeitung von Mitteln zu einem vorausgesetzten Zweck aufgehen, es handelt sich da nicht um Anpassung und geeignete Verwertung von bloßem Material, sondern der Zweck-Standpunkt darf bei ihr nicht verlassen werden, und bloßes Material als Mittel kann gar nicht pädagogisch wesentlich sein, es steht vielmehr immer die Entfaltung und Ausübung immanenter Zwecke zur Aufgabe. Die pädagogische Tätigkeit richtet sich nicht wie ein technisches Verfahren auf naturhaftes oder auch kulturhaftes Material, das als Mittel dienen soll, sondern sie bezieht sich auf die Persönlichkeit des Zöglings. Diese aber ist kein Mittel zu einem außerhalb liegenden Zweck, sondern sie enthält in sich Zwecke, die nach Entfaltung verlangen, und Erziehung kann nur dann einen Sinn haben, wenn sie nicht eine mechanisch-technische Materialbearbeitung ist — dann würde sie nur Maschinen zu bestimmtem Zwecke schaffen —, sondern das organische Wachstum und die Formung der Persönlichkeit fördert. Während man den Imperativ der Technik etwa so bezeichnen könnte: „Handle so, daß du (innerhalb des Gebiets dieser Technik) alles als Mittel zu dem vorausgesetzten Zweck betrachtest“, müßte der Imperativ der Pädagogik so lauten: „Handle so, daß du den Zögling niemals als bloßes Mittel betrachtest, sondern immer den in ihm liegenden Zweck achtest.“ Gerade dieser Zweck soll rein und voll zur Darstellung kommen durch die auf ihn gerichtete erzieherische Tätigkeit; das schließt natürlich nicht aus, daß die zweckvoll gestaltete Persönlichkeit des Zöglings hineingestellt wird in einen Zweckzusammenhang (der Kultur, des Staates, der Menschheit), vielmehr ergibt sich das als notwendige Konsequenz, — die Persönlichkeit ist in einem solchen lebendigen Zweckzusammenhang nicht aufgehoben, sondern sie bleibt dabei selbst Zweck, ein notwendiges Glied des großen, ganzen Zweckes. Kant hat die ethische Lehre ausgesprochen, daß der Mensch „keine Sache“ sei, „mithin nicht etwas, das bloß als Mittel gebraucht werden kann“, sondern daß er „bei allen seinen Handlungen

jederzeit als Zweck an sich betrachtet werden müsse“, und Kant hat demgemäß den praktischen Imperativ für das ethische Handeln formuliert: „Handle, so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“¹⁾. Für das Gebiet der Technik hat ein solcher ethischer Imperativ keinen Sinn, denn da handelt es sich gerade um die Bearbeitung von Material, das mechanisch-technisch als bloßes Mittel gebraucht werden kann, das als Mittel ganz dem jeweiligen Zweck anzupassen ist, das technische Verfahren nimmt als solches gar keinen Bezug auf ethische Normen und Gesetze, es hat es mit kausaler Naturgesetzlichkeit oder eventuell noch mit kulturellen Strukturverhältnissen zu tun, die für den einzelnen Menschen in dieser Beziehung auch geradezu als empirisch naturhaft angesehen werden können. Die Technik nimmt gar nicht den Menschen als solchen mit seiner ganzen Persönlichkeit in Anspruch und kann keine Forderungen ethischer Art stellen. Wo etwa menschliche Kräfte im Dienst der Technik stehen und anscheinend als Material in Rechnung gezogen werden, da handelt es sich keineswegs eigentlich um den Menschen selbst, sondern um gewisse naturhafte Kräfte, die an dem Menschen zur Äußerung gelangen und von ihm beigeleitet werden. Daß dabei das spezifisch Menschliche etwas Zufälliges ist, zeigt sich deutlich daran, wenn die Menschenkraft ohne weiteres durch Maschinenkraft ersetzt werden kann. In der Pädagogik dagegen handelt es sich gerade nicht um das bloß mechanisch-naturhafte Verhältnis von Ursache und Wirkung, sondern um Beziehungen des Sollens und Sollens, die ethische Gesetzmäßigkeit, die bei der Technik als solcher außer Betracht bleibt, spielt da eine wesentliche Rolle. Da wird der ganze Mensch in seiner Persönlichkeit eingesetzt, und da darf der Mensch nie als Mittel gelten, da muß der ethische Imperativ volle Geltung haben. Nur der Tyrann versucht, in unethischer Weise den Menschen als bloßes Mittel zu behandeln, aber das kann charakteristischerweise nur dadurch erreicht werden, daß die Menschenwürde im Menschen erniedrigt und zerstört wird. Man sagt wohl mit leidenschaftlicher Polemik gegen überkommenes Unterrichtswesen, durch Erziehung werde der Mensch zur „Maschine“ gemacht, es würden Herdenmenschen, bloße gute Staatsbeamten abgerichtet. Aber abgesehen davon, daß die Mechanisierung des Menschen niemals vernünftigerweise als Ziel der Erziehung aufgestellt werden kann und aufgestellt worden ist, weil sie unsittlich wäre, ließe sich eine solche Tötung der Menschennatur pädagogisch auch gar nicht durchführen. Selbst wenn unsere höheren Schulen — was tatsächlich nicht der Fall ist — darauf ausgingen, uns nur durchschnittsmäßige Staatsbeamten großzuziehen, so wäre das nicht auf dem Wege einer bloßen Technik erreichbar, und es könnte sich nicht darum handeln, den Menschen zur „Maschine“ zu machen. Es könnten nur durch die Erziehung gewisse Dispositionen ausgestaltet und Kenntnisse übermittelt werden, wodurch ein möglichst gleichmäßiges Verhalten der einzelnen Menschen garantiert

¹⁾ Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 2. Abchn. (Werke, Akademie-Ausg. Bd. IV, S. 429.)

würde, aber das würde immer noch kein sicheres, bloß maschinenmäßiges Funktionieren bedeuten können, und es wäre nicht durch Mittel einer bloßen Technik zu erreichen. Gewiß müßte dazu die Individualität der Zöglinge vergewaltigt werden, aber auch diese Vergewaltigung ist keine technische Bearbeitung eines Materials, sondern gerade dazu ist eine starke Einwirkung auf die Persönlichkeit selbst, allerdings in negativer Hinsicht, erforderlich. Es könnten auch da nicht Zwecke von außen her dem Menschen durch die Erziehung einfach aufgezwungen werden, sondern es würden gewisse, sonst untergeordnete im Menschen liegende Zwecke einseitig großgezogen, andere dagegen zurückgedrängt. Es kommen auch da nicht mechanisch-kausale Beziehungen in Frage, sondern Beziehungen des Wollens und Sollens, selbst wenn es sich um die Rücksicht auf bestimmte äußere Erfolge handelt. Wie sehr auch ein unbedingtes Sicheinstellen in den Dienst einer Sache, selbst wenn dabei ein Kadavergehorsam erfordert ist, nicht durch bloße Mechanisierung erreicht wird, sondern durch Erziehung der Persönlichkeit, wobei Spezialisierung und Individualisierung gar nicht zu umgehen ist, — das zeigt z. B. die Jesuitenerziehung.

Das pädagogische Verfahren läßt sich also in seiner Richtung auf die menschliche Persönlichkeit nicht als technisches Verfahren kennzeichnen, und das Technische kann in der Pädagogik keine wesentliche Bedeutung besitzen. Aber vielleicht glaubt man, eine Analogie zwischen technischem und pädagogischem Verfahren doch noch insofern feststellen zu können, als die Bearbeitung des Unterrichtsstoffes nach technischen Gesichtspunkten erfolge und dies doch die eigentliche Tätigkeit des Lehrers sei. Hier wird das erzieherische Moment in der Pädagogik zurückgedrängt gegenüber dem belehrenden Moment, und nicht der Zögling, sondern der Unterrichtsstoff wird als Material angesehen. Nun hat zweifellos der Unterricht eine technische Seite, aber eine Analyse des pädagogischen Aktes zeigt, daß auch da das Technische nicht ausschlaggebend sein kann. Bei der Technik ist das Wesentliche die geschickte Verwertung von Material zu festgesetztem Zweck, die Hervorbringung eines geforderten äußeren Erfolges auf naturgesetzlichem Wege. Der Schwerpunkt liegt also da durchaus in der naturhaften Handhabung der äußeren Mittel. Der Zweck liegt als gegeben fest und bedeutet nur die notwendig durch Herbeiführung der Ursachen zu erzielende Wirkung. Die Persönlichkeit des Technikers ist als solche irrelevant, wenn nur die richtige Konstellation der Mittel erreicht wird, und das Mittel ist recht, wenn es nur den äußeren Erfolg in ökonomischer Weise garantiert. Ganz anders bei dem pädagogischen Akt. Der technische Akt ist eigentlich nur zweigliedrig: der Techniker als der Bearbeitende steht dem Material gegenüber (der Zweck ist mit der Absicht des Bearbeitens in bestimmter Richtung vorausgesetzt, bildet das notwendige Ziel, aber ist kein besonderes Moment des technischen Aktes selbst). Der pädagogische Akt dagegen ist notwendig dreigliedrig, und die drei Glieder stehen in einer innigen Wechselbeziehung zueinander, keins davon ist unwesentlich. Da ist erstens der Erzieher

oder Lehrer, zweitens das durch die Erziehung und den Unterricht zu übermittelnde Gut und drittens der Zögling. Wenn das zu übermittelnde Gut als Unterrichtsstoff bezeichnet wird, so ist damit nur eine äußerliche Seite hervorgehoben. Das Erziehungsgut ist kein totes Material, das technisch bearbeitet würde, es soll überhaupt nicht bloß „bearbeitet“, es soll durch den Erzieher dem Zögling in adäquater Form „übermittelt“ werden — das ist ein wesentlicher Unterschied gegenüber der technischen Verfahrungsweise. Es handelt sich pädagogisch nicht um Herstellung von äußeren Mitteln und Werkzeugen, deren Beschaffenheit als solche gleichgültig ist, wenn sie nur den beabsichtigten Erfolg bewirken, vielmehr handelt es sich da um die Übermittlung von geistigen, kulturellen Werten. Diese Werte können nicht wie Material bearbeitet werden, so daß sie einfach „gebraucht“ werden können zu einem von außen herankommenden Zweck, sondern sie müssen gerade in ihrem inneren Wertcharakter lebendig gemacht und übermittelt, nicht bloß gebraucht werden, sie müssen ein geistig-lebendiger Teil der Persönlichkeit des Erziehers sein und ein geistig-lebendiger Teil der Persönlichkeit des Zöglings werden. Sie sind als Werte keine bloßen „Dinge“, ja sie brauchen sich gar nicht dinglich-anschaulich darzustellen (sie können ganz seelisch-innerlich sein). Geistiges Lebendigmachen von Werten, Herausheben und Übermitteln ihres eigenen wesentlichen Gehaltes — das ist aber in keiner Weise ein technisches Verfahren.

So versagt der Vergleich zwischen Technik und Pädagogik bei ernstlichem Durchdenken in jeder Hinsicht. Was die Pädagogik an Technischem benötigt, kann nicht einen Hauptbestandteil von ihr ausmachen, sondern hat eine untergeordnete Bedeutung und steht selbst schon notwendig unter pädagogischen Kategorien. Was für eine Art von Wissenschaft soll aber nun die Pädagogik sein? Es könnte scheinen, als ob die Pädagogik etwa eine empirische Einzelwissenschaft wäre, eine Tatsachenwissenschaft, die als solche noch keinen philosophischen Charakter trüge. Dann würde es sich fragen, ob die Pädagogik eine Naturwissenschaft oder eine Geisteswissenschaft wäre. In einer Zeit, wo wie im 19. Jahrhundert die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise eine so ungeheure Ausdehnung erlangte, war es nicht verwunderlich, daß man auch für die Erziehung von den Naturwissenschaften her Gewinn erhoffte. Biologie und Hygiene kann man vor allem mit der Pädagogik in Verbindung bringen. Aber man hat doch kaum den Schritt getan, die Pädagogik nun geradezu eine Naturwissenschaft sein zu lassen. Die Vertreter eines Naturalismus in der Pädagogik — so z. B. Herbert Spencer — betonen wohl stark den Wert der körperlichen Erziehung, bekümmern sich hauptsächlich um die Entwicklung der physischen Natur, doch von dieser Verschiebung des Erziehungsziels abgesehen nehmen sie mancherlei allgemeinpädagogische Grundsätze und Regeln auf, die keineswegs naturwissenschaftlichen Ursprungs sind. Aber angenommen, man zöge die Konsequenz und erklärte die Pädagogik direkt für eine Naturwissenschaft — wie ließe sie sich dann rechtfertigen? Es müßte sich vor allem die naturwissenschaftliche Methode

für die Pädagogik als ausreichend erweisen. Nun könnte es scheinen, daß in der Pädagogik ja ebenso wie in den Naturwissenschaften ein empirisch-induktives Verfahren anzuwenden sei. Durch Summierung von Einzelbeobachtungen zu Verallgemeinerungen zu gelangen, das scheint gerade der Weg zu sein, den die Pädagogik befolgt, um Regeln zu finden, und auch didaktisch scheint bei dem pädagogischen Akt das Ausgehen vom anschaulich gegebenen Einzelnen ja vorteilhaft zu sein. Und mit der Schwierigkeit induktiver Verallgemeinerung auf diesem Gebiet könnte es zusammenhängen, daß da noch wenig exakt-wissenschaftliche und wirklich allgemeine Ergebnisse erzielt worden wären. Aber mit solcher Ansicht wird weder die naturwissenschaftliche Methode richtig beurteilt noch auch die pädagogische in ihrem Unterschied von der naturwissenschaftlichen erfaßt. Durch den Begriff der Induktion ist die Naturwissenschaft noch nicht genügend gekennzeichnet, Induktion und Deduktion stehen sich auch nicht als unvereinbare Gegensätze gegenüber, sie ergänzen sich vielmehr gegenseitig. Eine bloße Summierung von Einzelem genügt wissenschaftlich noch nicht. Der naturwissenschaftliche Gegenstand ist nicht einfach das sinnlich erlebte empirische Einzel Ding, sondern er steht von vornherein unter gewissen Prinzipien und ist Ausdruck einer Gesetzmäßigkeit. Es ist da gerade die logische Struktur des Gegenstandes wichtig. Das Einzel Ding kommt naturwissenschaftlich gar nicht in seiner ganzen erlebbaren empirischen Fülle in Betracht, sondern es werden daran nur mathematisch-naturgesetzmäßige Verhältnisse, die unter allgemeinen Prinzipien stehen, hervorgehoben, und diese Beziehungen konstituieren erst den naturwissenschaftlichen Gegenstand. Physikalisch z. B. wird das Ding, das ich wahrnehme und erlebe, als ein Atomenkomplex mit gesetzmäßig bestimmten physikalischen Eigenschaften betrachtet, dabei wird von dem, was ich subjektiv daran vielleicht alles wahrnehme und erlebe, gerade abgesehen, das Ding ist naturwissenschaftlich gar nicht mehr das bloße Wahrnehmungs Ding, sondern es ist eine naturgesetzmäßige Konstante, die bestimmte Beziehungen enthält. Eben weil der naturwissenschaftliche Gegenstand eine solche naturgesetzmäßige Konstante darstellt und von naturwissenschaftlichen Prinzipien her in seiner logisch-gegenständlichen Struktur bedingt ist, darum läßt er sich natürlich ohne weiteres in einen systematischen Zusammenhang einordnen. Nur dadurch aber wird auch Experiment und Induktion im naturwissenschaftlichen Sinn möglich. Würde der Gegenstand nur als erlebbares Einzelnes genommen, so würde daraus nie durch Aufeinanderreihung von Einzelem eine allgemeine Gesetzmäßigkeit gewonnen; nur weil der naturwissenschaftliche Gegenstand als solcher von vornherein allgemeingesetzmäßigen Gehalt besitzt, ist seine exakte Bestimmung möglich und läßt sich die Methode der Verallgemeinerung auf ihn anwenden. Der fruchtbare Gebrauch der Methode der Induktion ergibt sich nicht schon aus empirischen Wahrnehmungen und Erlebnissen, sondern ist von bestimmten mathematisch-naturwissenschaftlichen Voraussetzungen abhängig¹⁾. Die Prinzipien der Naturwissenschaften

¹⁾ Vgl. mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle a. S. 1920) S. 162 ff.

weisen auch auf die Grenzen des naturwissenschaftlichen Gebiets und der naturwissenschaftlichen Methode. Die geisteswissenschaftliche Methode steht der naturwissenschaftlichen gegenüber.

Eine unzulässige dogmatische Erweiterung des naturwissenschaftlichen Bereichs sucht der Materialismus zu gewinnen, indem er eine bestimmte Art der Naturbetrachtung, die mechanisch-materielle, verabsolutiert. Wie würde sich bei einer materialistischen Ausdeutung das Problem der Pädagogik darstellen? Die Erziehung müßte zu einer rein biologischen Frage werden, und die Biologie müßte nach mechanisch-materialistischer Methode ausgebaut werden. Dann könnte es sich theoretisch darum handeln, physisch-biologische Bedingungen für die Entwicklung des Menschen und Gesetzmäßigkeiten dieser Entwicklung festzustellen. Aber diese Bedingungen wären doch bestenfalls nur Unterlagen für den Akt der Erziehung, die als bestehende zu berücksichtigen wären, aber nicht Aufgaben und Normen der Erziehung selbst bedeuteten. Man könnte damit eine Kenntnis materiell-naturgesetzlicher Zusammenhänge gewinnen, die notwendig vorhanden wären und an denen demgemäß nichts geändert werden könnte, deren bewußte Berücksichtigung nur eine größere mechanische Sicherheit und Leichtigkeit des Verlaufs verhieß. Bei einer radikal materialistischen Auffassung, welche die Eigenart des organischen Lebens und die Eigenart des seelischen Bewußtseins leugnete, könnte Erziehung keinen Sinn haben. Wenn nur die kausale mechanisch-materielle Abfolge in Betracht kommt, dann ist die Möglichkeit einer Einwirkung und Gestaltung von innen her gar nicht gegeben. Die Beziehung auf Willen und Zweck ist bei dem bloßen Ursache-Wirkungsverhältnis materieller Teile nicht vorhanden, sie kann nur von anderswoher, nämlich durch ein Bewußtseinssubjekt, hineingetragen werden, aber ein solches Bewußtseinssubjekt wird durch die kausale materialistische Deutung ja nicht zugelassen, sie kennt nur äußere Ursachen und Wirkungen wie in der unorganischen Natur, sie kennt nur Zusammensetzungen aus Teilen und Analyse solcher Zusammensetzungen in die Teile. Nur Physik und Chemie können da als eigentliche Naturwissenschaften gelten, aber von diesen her läßt sich kein Übergang zur Pädagogik als Wissenschaft finden.

Nun kann man aber die Eigenart des organischen Lebens anerkennen und doch auch dieses mechanisch-naturwissenschaftlich zu erklären versuchen, man kann sich auf die Biologie stützen, dann vertritt man keinen radikalen physikalischen Materialismus, sondern einen biologischen Materialismus, der das Organische dem Unorganischen gegenüber hervorhebt. Bei organischen Wesen aber ist natürlich Trieb und Wille vorhanden, da besteht ein Ganzes, das für sich wirken kann und nicht eine bloß mechanische Zusammensetzung von Teilen darstellt. Biologisch läßt sich auch eine Einwirkung verschiedener Lebewesen aufeinander verständlich machen, Einflüsse älterer Lebewesen auf jüngere, Einflüsse der Umwelt u. a. sind da von Wichtigkeit. Tiere machen schon „Erfahrungen“, erwerben sich gewisse „Fähigkeiten“ und Kenntnisse. Ist aber damit schon die pädagogische Tätigkeit gegeben? Es handelt sich

bei Tieren um die instinktmäßige Hervorbringung von Leistungen, um die Erzielung bestimmter Wirkungen auf Grund bestimmter Naturanlagen, die Handlungen verbleiben alle innerhalb des kausalen physischen Naturzusammenhangs. Die Anlagen sind ohne weiteres durch die physische Organisation des Tieres gegeben, ihre Ausübung richtet sich auf physische Bedürfnisse (Nahrung, Geschlechtstrieb), sie kann sich in gewissem Grad modifizieren durch Anpassung an die Umwelt. Das ist der eigentlich variable Faktor, die Umwelt, die das Tier notwendig braucht, um seine Bedürfnisse befriedigen zu können, und auf die es sich deshalb einstellen muß. Dazu ist Anpassung, Erlernung notwendig, aber diese hat ihre festen Grenzen in der vorhandenen physischen Organisation, nur die Anwendung und Ausübung der notwendig zur Befriedigung gegebener Bedürfnisse in Aktion tretenden physischen Fähigkeiten kommt in Frage. Der Ausgangspunkt als Bedingung und Ursache (die physische Organisation) ist also fest bestimmt und tritt mit Naturnotwendigkeit in Wirkung, und ebenso ist das Ziel, die äußere Wirkung (die Befriedigung des Bedürfnisses) fest bestimmt, auch die Mittel sind naturhaft gegeben in der Umwelt, nur variieren sie entsprechend der Beschaffenheit dieser Umwelt. Nicht Neues soll da hervorgebracht werden, es soll gar keine eigentliche Höherentwicklung erreicht werden, es ist nicht das Streben nach immer weiterer Ausbildung, nach Kultur vorhanden, — sondern nur das physische Bedürfnis verlangt seine bestimmte Befriedigung in gewohnter Weise oder unter gewisser Anpassung auch an neue Verhältnisse der Umwelt. Nirgends ist da der kausalgesetzliche Naturzusammenhang überschritten. Selbstverständlich ist die physische Organisation keine bloß mechanisch-maschinelle Zusammenfassung, sie kann mit ihren Fähigkeiten zur Erzielung von Wirkungen sich auf die Umwelt einstellen, sich anpassen — aber immer nur in gewissen Grenzen —, das, was sie potentiell an Leben in sich enthält, kann sich aktuell unter dem Einfluß verschiedener äußerer Bedingungen auch etwas verschieden entfalten. Aber diese Variierbarkeit ändert nichts an der naturgesetzlichen Bestimmtheit und bedeutet nicht die Einführung eines teleologischen Momentes gegenüber dem kausalen. Mit Recht sagt Ratorp, bei der materiellen Entwicklung besage das Ziel nur „einen wahren, angebbaren Endpunkt, eine nicht zu überschreitende Grenze, ein nicht zu übertreffendes Maximum“. Ein ursprüngliches Sollen liege „ganz außer dem Wege der Naturwissenschaft“. „Das Sollen, von dem sie etwa spricht, ist kein ursprüngliches, sondern es ist, eigentlich ausgedrückt, bloße Kausalität.“ Auch das „Vorausdenken der Wirkungen“ ändere „nichts an dem kausalen Charakter des Verhältnisses“¹⁾. Wenn ältere Tiere z. B. jüngere „anlernen“, so besteht das nur darin, daß sie triebmäßig die Ausübung bestimmter vorausgesetzter Triebe zur Bedürfnisbefriedigung bei den jüngeren befördern. Da handelt es sich um Anleitung zu technischer Anwendung, aber nicht um eigentliche Erziehung und Bildung. Die wesentlichen Momente des pädagogischen Aktes fehlen da gerade. Nicht

¹⁾ P. Ratorp, Sozialpädagogik (3. Aufl., Stuttgart 1909) S. 7 ff.

freie Gestaltung nach Ideen und Werten wird da erstrebt, wonach der Zögling sich immer weiter entwickeln soll, wodurch er erst seine innere Form erhalten soll, sondern gerade die Form steht als physische Organisation fest; nicht geistige Übermittlung von Werten durch eine sie erlebende Persönlichkeit kommt da in Frage, sondern nur die Herstellung des Kausalverhältnisses unter vorhandenen Bedingungen. Nur ein Anlernen in dem Sinn ist da anzunehmen, wie wenn die Mutter oder sonstwer das kleine Kind gehen lernt d. h. es zu dem richtigen physischen Gebrauch seiner Gehwerkzeuge anleitet. Theorie ist da nicht nötig, nur eine Einübung der Technik findet statt (anders ist es schon, wenn z. B. ein Erwachsener das Tanzen lernt, dazu bedarf er theoretische Belehrung). Die Person des Erziehers ist dazu relativ unwesentlich. Es ist da nicht ein eigentlich dreigliedriger Akt gegeben, bei dem die drei Glieder in einem innigen Wechselverhältnis stehen, wie das beim pädagogischen Akt der Fall ist, sondern nur die feste Beziehung von Ursache und Wirkung oder Trieb und Befriedigung, nur daß diese Beziehung den äußeren Umständen entsprechend sich mehr oder weniger leicht vollziehen kann. Normen des Sollens, die gerade das Wesen von Erziehung und Bildung ausmachen, sind da gar nicht angebracht.

Doch man wird etwa auf die Tatsache der Züchtung von Lebewesen hinweisen. Da scheint es sich doch um Erziehung und Entwicklung im eigentlichen Sinn zu handeln. Aber auch da ist die Sachlage prinzipiell nicht anders. Auch da ist das naturgesetzliche Ursache-Wirkungs-Verhältnis von vornherein gegeben. Die Variierung wird da nur ermöglicht durch Herstellung besonders günstiger Bedingungen der Umwelt oder durch direkte Eingriffe von fremder Hand in die physische Organisation. Die ganze Einwirkung besteht also nur darin, daß ein Glied in den kausalen Zusammenhang eingeschoben oder eines verändert wird. Auch da bleiben die naturhaften Grenzen, nur wird durch Einführung künstlicher günstiger Umstände eine neue Art der Variierung in der Ausübung der vorausgesetzten physischen Fähigkeiten erreicht. Das Ziel ist auch da nur der notwendige physische Endpunkt einer Kausalreihe, nicht eine Idee und ein kultureller Wert. Gewiß verfolgt der Züchter mit seiner Handlung einen „Zweck“, aber dieser Zweck ist eben vom Züchter subjektiv gesetzt, der objektive Vorgang verläuft als solcher doch unabhängig von der subjektiven Zweckvorstellung, ist für sich zweckfremd. Nicht der Zweck wirkt, sondern nur die in die Kausalreihe eingefügten Glieder wirken naturgesetzlich als Ursachen. Daß diese von einem subjektiven Zweckgesichtspunkt aus eingefügt werden, ist unwesentlich, der Vorgang verliefte nicht anders, wenn dieselben Bedingungen zufällig auf ganz naturhafte Weise zustande gekommen wären.

So ist der pädagogische Akt durchaus nicht naturwissenschaftlich, etwa biologisch, zu verstehen, vielmehr offenbart sich eine radikale Verschiedenheit zwischen dem menschlichen Erziehungsvorgang und einem kausalgesetzlichen Naturgeschehen. Wohl kann, ja muß die Erziehung auch biologische Verhältnisse des Menschen berücksichtigen, aber niemals ist

durch die biologischen Bedingungen der Zweck der Erziehung angegeben, eigentliche pädagogische Normen schließen gerade die Erhebung über das biologische Naturhafte ein. Wenn man auch die Entfaltung der „Natur“ des Kindes zur Aufgabe macht, so kann das nicht bedeuten, daß nur die kausalgesetzliche physische Entwicklung des Kindes gewährleistet werden sollte, denn dazu wäre nur die Herstellung der äußeren Bedingungen nötig, welche die gewünschte Wirkung notwendig zur Folge hätten, aber es wäre keine Erziehung und Bildung nötig. Mit „Natur“ kann da gar nicht das bloße biologische Dasein gemeint sein, sondern es ist damit eine Idee, ein Sollen bezeichnet, auf das sich das Wollen zu richten hat. Natur in diesem Sinn ist nicht der naturhafte empirische Ausgangspunkt, sondern gerade die Idee der Vollendung, die Norm sein muß und die als solche zuerst unentfaltet ist, dann immer mehr mit Gehalt erfüllt werden soll. Der Begriff der Natur ist da also nicht als kausalgesetzlich notwendiger Seinsbegriff, sondern als teleologisch-normative Idee verstanden, nicht um die äußere Ursache-Wirkungs-Reihe handelt es sich, sondern um das innere Zweckwollen und die Zweckgestaltung. Auch wenn es heißt, daß das Verfahren der Natur (hier nicht der speziellen Natur des Kindes, sondern der Natur im allgemeinen, umfassenden Sinn) bei der Erziehung nachgeahmt werden solle und daß die Natur Lehrmeisterin sei, so kann damit nicht gesagt sein, daß der Lauf der äußeren Entwicklung naturgesetzmäßig sein müsse — das wäre selbstverständlich —, sondern es soll damit gerade die Gestaltung eines einheitlichen Ganzen nach einer Idee und den Normgesetzen dieser Idee gefordert sein. Im Hinblick auf ihre Ganzheit und Gesetzmäßigkeit erscheint Natur als Ideal, aber die Art der Gesetzmäßigkeit, auf die es pädagogisch ankommt, ist eine andere als die äußere kausale Naturgesetzmäßigkeit, sie ist nämlich innere normative Bildungsgesetzmäßigkeit nach Maßgabe einer Idee. Die Vertreter des Naturalismus in der Pädagogik — von Rousseau bis Ellen Key — fallen meist der Mehrdeutigkeit des Naturbegriffs zum Opfer, denn einerseits hat, so schon bei Rousseau, der Naturbegriff zweifellos eine normative, ideelle Bedeutung, andererseits aber verführt der Gebrauch dieses Begriffs leicht dazu, ihn fälschlicherweise nach Analogie der Naturwissenschaften zu verstehen und dann die äußere, biologisch-naturgesetzliche Seite der Entwicklung allzusehr zu betonen. Dann verliert die eigentlich pädagogische Tätigkeit ihren Sinn, wie sich das z. B. aus manchen Aussprüchen Ellen Keys ergibt: „Man sollte endlich einsehen, daß das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt, nicht zu erziehen.“ „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“ Eltern hätten ebensowenig die Macht oder das Recht, dem Kind „Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen“¹⁾. Damit wird das Individuum nur als etwas naturhaft Gegebenes, von vornherein Fertiges betrachtet, als ein Faktum, das sich naturgesetzlich entwickelt. Dabei ist

¹⁾ Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes (deutsch von Maro, 1905)

übersehen, daß die geistige Heranbildung etwas anderes ist als ein toter Naturvorgang, daß es sich da gar nicht um Gesetze dessen, was ist, handelt, sondern um Forderungen, die dem menschlichen Geist gegenüber zu stellen sind, um Aufgaben für den Willen, um Gesetze des Sollens. Leugnet man das, dann hebt man die Begriffe der Erziehung und der Bildung überhaupt auf, dann gelangt man zu einem pädagogischen Skeptizismus, der in sich unhaltbar ist, weil die recht verstandene Möglichkeit pädagogischen Tuns sinnvoll gar nicht bezweifelt werden kann.

Läßt sich demnach die Pädagogik nicht als Naturwissenschaft fassen, sondern treibt sie ihrem Sinn nach gerade über die bloße Natur hinaus, so könnte man versuchen, sie zu den empirischen Geisteswissenschaften oder Kulturwissenschaften zu rechnen. Namentlich wenn man, wie Windelband und Rickert das tun, die Geschichte in den Mittelpunkt der den Naturwissenschaften gegenüberstehenden Geistes- oder Kulturwissenschaften stellt, dann scheint die Pädagogik gut in diese Wissenschaftsgruppe hineinzupassen. Windelband und Rickert kennzeichnen die naturwissenschaftliche Methode als die des Erfassens allgemeiner Gesetzmäßigkeiten, als generalisierend, während die kulturwissenschaftliche Methode auf die Beschreibung des Einzelnen gerichtet sei, individualisierend verfare. Individualisierend scheint nun auch die Methode der Pädagogik zu sein. Aber die Windelband-Rickertische Einteilung der zwei Wissenschaftsgruppen nach den in ihnen vorherrschenden Methoden ist vom systematischen Gesichtspunkt aus mancherlei Bedenken ausgesetzt¹⁾. Jedoch auch wenn die Einteilung sachlich gerechtfertigt wäre, bliebe die Stellung der Pädagogik noch zweifelhaft.

Man könnte wohl, um die Pädagogik zu einer Geistes- oder Kulturwissenschaft zu machen, hinweisen einmal auf die systematische Bedeutung der Geschichte der Pädagogik innerhalb der pädagogischen Theorie und Praxis und dann auf die geschichtliche und kulturelle Bedingtheit von Erziehung und Bildung zu einer bestimmten Zeit. Aus der Geschichte der Pädagogik werden pädagogische Lehren entnommen, die großen Erzieher der Vergangenheit gelten als direkte Vorbilder. So scheint also in der Tat hier die Geschichte Lehrmeisterin zu sein. Aber wenn auch ähnlich wie in der Philosophie so auch in der Pädagogik die Geschichte der Wissenschaft eine wesentlichere Bedeutung besitzt als etwa in der Physik oder in der Zoologie, so hat doch nicht das Geschichtliche darin ohne weiteres systematischen Wert. Vielmehr ist auch da nur manches Geschichtliche von Wichtigkeit, sofern es eben noch nicht bloß historisch geworden ist, sondern noch einen systematisch bedeutsamen Kern besitzt. Es wird also da das Geschichtliche nicht einfach in die Systematik übernommen, sondern es wird aus dem Geschichtlichen vom systematischen Gesichtspunkt aus Wertvolles herausgeholt, und nur darin besteht der Unterschied zu andern Wissenschaften, daß in der Philosophie und der Pädagogik die Geschichte dieser Wissenschaften noch

¹⁾ Vgl. dazu mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920), S. 102 ff.

relativ viel systematisch verwertbares Gut enthält, während in anderen Wissenschaften teilweise so starke Wandlungen der Theorien stattgefunden haben, daß Ergebnisse aus früheren Zeiten entweder zu Selbstverständlichkeiten geworden oder als unbrauchbar ausgeschieden sind. In der Pädagogik als solcher muß auch das spezifisch Geschichtliche gerade nur sekundären Wert besitzen, ihre Aufgabe besteht vielmehr in der Durchführung einer systematischen Theorie, wenn sie überhaupt Wissenschaft sein will. Die Lehre ist bei ihr Hauptsache, die Geschichte Nebensache, also gerade umgekehrt wie bei einer Geschichtswissenschaft. Nicht das Wirkliche als solches will die Pädagogik in seinem Sachverhalt erfassen, weder naturwissenschaftlich noch geschichtswissenschaftlich, sondern sie will von der Theorie aus Normen geben und die praktische Anwendung dieser Normen ermöglichen. Sie ist nicht von den Tatsachen einfach abhängig wie die Geschichte und beschreibt oder erzählt nicht, sondern sie schafft selbst und formt um. So erweist sich die selbständige systematische Bedeutung der Pädagogik gegenüber der Geschichtswissenschaft.

Aber in dem Sinn könnte die Pädagogik vielleicht eine Geistes- oder Kulturwissenschaft sein, daß die jeweilige Erziehungs- und Bildungslehre als geschichtliches, kulturelles Produkt aufzufassen wäre. Nun ist es gewiß eine wichtige Aufgabe, die bisher noch keineswegs genügend in Angriff genommen worden ist, die jeweiligen geschichtlichen und kulturellen Bedingungen, die mannigfachen wechselnden zeitlichen Umstände, die für die Fassung eines bestimmten pädagogischen Systems und die besondere Ausgestaltung der Erziehung in einer bestimmten Zeit von Einfluß sind, in wissenschaftlicher Weise zu erforschen. Die Funktion der jeweiligen Erziehungsform in der Gesellschaft und der Kultur ihrer Zeit muß näher bestimmt werden. Soziologische und kulturgeschichtliche Untersuchungen sind hier von Wichtigkeit. Aber so notwendig und wertvoll solche Betrachtungen gewiß sind, so bleibt doch die Frage, ob damit dann eine wissenschaftliche Grundlegung für die Pädagogik überhaupt geschaffen wäre. Diese Untersuchungen können wohl eine systematische Bedeutung für die Pädagogik besitzen, aber sie können das nur, wenn sie von vorn herein unter den pädagogisch-systematischen Gesichtspunkt gestellt werden. Nicht die Gesellschaftswissenschaft oder die Kulturgeschichte setzt von sich aus pädagogische Prinzipien, sondern gerade das spezifisch Pädagogische geht über diese Wissenschaften hinaus, wohl aber sind sie wichtige Hilfswissenschaften für die Pädagogik. Erst wenn das Problem der Kultur oder der Geschichte philosophisch selbst in Frage gestellt wird, erst dann ergibt sich ein direkter Zusammenhang mit Problemen von Erziehung und Bildung. So empfangt die Pädagogik ihre Prinzipien keineswegs von einer Geistes- oder Kulturwissenschaft ebensowenig wie von einer Naturwissenschaft, sondern sie dringt notwendig in das philosophische Bereich, wo nach den Prinzipien von Natur und Kultur selbst gefragt wird. Von einer empirischen Einzelwissenschaft aus kann ihr Sinn nicht erfüllt werden, so sehr mancherlei Einzelwissenschaftliches in der Pädagogik verwertet werden kann.

Von seiten des Empirismus sträubt man sich meist gegen die Konsequenz, die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sein zu lassen, man möchte ihr nur einen empirischen einzelwissenschaftlichen Charakter zugestehen. Ja, man hat sich leidenschaftlich gegen das „Dogma“ von der philosophischen Begründung der Pädagogik gewandt und das „Ende der philosophischen Pädagogik“ prophezeit¹⁾. Aber dabei stellt man sich unter einer philosophischen Pädagogik einseitigerweise eine spekulative Pädagogik vor. Wohl haben in der Pädagogik oft noch spekulative metaphysische (so bei Comenius u. a.) oder auch spekulative ethische Voraussetzungen den selbständig wissenschaftlichen Charakter dieser Wissenschaft gefährdet, und selbstverständlich müssen solche Voraussetzungen und Vorurteile entfernt werden, wenn die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft sein soll, gewiß ist die Pädagogik keine spekulative Wissenschaft, aber darum kann, ja muß sie doch eine philosophische Wissenschaft sein. Es war ein Fehler, wenn man aus Metaphysik, Ethik oder Psychologie dogmatische Prinzipien auf die Pädagogik übertrug, denn dadurch wird die eigentliche pädagogische Bedeutung von vornherein vergewaltigt. Aber wie es dogmatische spekulative Voraussetzungen der Pädagogik gibt, die lange Zeit ihren Wissenschaftscharakter verfälscht haben, so gibt es auch dogmatische empirische Voraussetzungen der Pädagogik, und auch diese müssen beseitigt werden. Nur allzu leicht gewinnen zufällige empirische Umstände Einfluß auf Erziehung und Bildung, und nur allzu leicht werden empirische Bedingungen ohne weiteres als maßgebend angesehen. Einerseits ist dogmatische philosophische Spekulation in die Pädagogik eingedrungen, andererseits ist viel ungeprüftes Gut aus Alltagserfahrung da verwertet worden. Diese Einwirkungen erklären es, weshalb die pädagogischen Begriffe noch vielfach gar nicht in ihrem pädagogischen Sinn exakt bestimmt sind, sondern an einer gefährlichen Vagheit leiden, und das erklärt auch teilweise, wieso die pädagogische Literatur mehr als andere Wissenschaften so voll von Einzeluntersuchungen ist, deren Ergebnisse bei aller Mühe der Untersuchung praktisch wie theoretisch doch wertlos erscheinen. Mit Recht hat Herbart die Forderung erhoben, die Pädagogik soll sich „so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren“, damit sie sich über die Beschränktheit eines bloßen Erfahrungswissens erheben und einen eigenen Forschungsbereich bilden könne²⁾. Diese Forderung muß noch in tieferem Sinn, als Herbart sie verstand, aufgestellt werden, damit die Pädagogik als selbständige philosophische Wissenschaft konstituiert werden kann. Denn philosophische Befinnung ist für die Festlegung der Ziele und Normen von Erziehung und Bildung unumgänglich nötig. Von keiner Einzelwissenschaft her und von keiner bloßen Erfahrung aus können sie bestimmt werden.

Da demnach pädagogische Probleme in das Bereich der Philosophie führen, so könnte man zunächst daran denken, die Pädagogik als Teil oder als Anhang einer philosophischen Disziplin zu betrachten, sie also in eine

¹⁾ J. R. Kerschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik (Leipzig 1921).

²⁾ Herbart, Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“ 1806.

direkte Abhängigkeit von dieser zu bringen. Wenn man nach „Grundwissenschaften“ für die Pädagogik suchte, so glaubte man wohl einfach aus diesen heraus Prinzipien gewinnen zu können. Besonders von der Psychologie oder von der Ethik aus hat man eine Begründung der Pädagogik versucht.

Wenn man von der Psychologie ausgeht, namentlich sofern diese Psychologie empirisch und experimentell ist, dann erscheint die Pädagogik doch viel mehr empirische denn als philosophische Wissenschaft. Daß die Psychologie eine wichtige Hilfswissenschaft der Pädagogik darstellt, läßt sich nicht bezweifeln. Aber schon bei Herbart wird sie, auch wenn sie nur die Aufgabe haben soll, „die Mittel und die Hindernisse“ der Bildung zu untersuchen, über den Rang einer bloßen Hilfswissenschaft erhoben. Die moderne empirische Psychologie, die andere Wege gegangen ist als Herbart sie gewiesen hatte, hat sich geradezu zur Prinzipienwissenschaft der Pädagogik aufzuschwingen gesucht. Die experimentelle Methode schien geeignet zu sein, gerade für die Pädagogik exakte Feststellungen zu bieten, wie man sie bisher vermißt hatte. Von unten her glaubt man den Aufbau einer wissenschaftlichen Pädagogik vornehmen zu können, eine „Pädagogik von unten“ liefert man so, wie Fechner eine Ästhetik von unten zu schaffen bemüht war. So will Ernst Meumann eine „neue Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik“ bieten. Der bisherigen Pädagogik fehle der „empirische Unterbau an Kenntnis der rein tatsächlichen Verhältnisse, auf welchen alle pädagogischen Vorschriften und Normen aufgebaut werden müssen“¹⁾. Die experimentelle Pädagogik soll diesen empirischen Unterbau liefern. Wohl gibt Meumann zu, daß nicht alle Fragen der Pädagogik experimentell behandelt werden könnten, nicht alle in das Gebiet der Tatsachenforschung fielen. Die Bestimmung der allgemeinen Erziehungsziele sei zum großen Teil Sache der philosophischen Pädagogik. Auch historische und soziale Einflüsse auf das pädagogische Gebiet müßten festgestellt werden, und dazu seien Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Wirtschaftslehre u. a. heranzuziehen. Aber, so meint Meumann, die experimentelle Pädagogik habe das Recht auf „Mitbestimmung“ auch bei solchen Fragen. Ebenso sei sie für die Didaktik von Bedeutung, indem sie zeige, wie die Darstellung der Stoffe der Entwicklung des Kindes angepaßt werden müsse. So kommt Meumann zu dem Schluß, daß die experimentelle Pädagogik teils den „empirischen Unterbau für das ganze System“ der Pädagogik liefern, „teils mitbestimmend bei allen Erziehungsfragen“ sein müsse. Aber diese Formulierung ist, ganz abgesehen von der Frage nach den Grenzen der experimentell-psychologischen Methodik, die ich hier nicht erörtern will, unzureichend²⁾. Sowohl der Begriff „Unterbau“ wie derjenige der „Mitbestimmung“ darf genauer logischer Erläuterung. Wenn durch den „Unterbau“ die logische Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft geschaffen werden soll, wie man das nach Meumanns Worten eigentlich annehmen muß, so ist das zu bezweifeln. Denn auch wenn man eine experimentelle Unter-

¹⁾ Ernst Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen I (2. Aufl., Leipzig 1911) S. 10.

²⁾ Vgl. die folgende Abhandlung „Psychologie und Pädagogik“.

suchung des empirischen Seelenlebens von Bedeutung sein läßt für die Behandlung pädagogischer Probleme, so brauchen darum solche Feststellungen noch keineswegs logisch grundlegend für die Konstituierung der Wissenschaft als solcher zu sein, ja es wäre nicht einzusehen, wie diese empirisch psychologischen Momente von sich aus pädagogische Theorie und Praxis logisch begründen könnten und wie die pädagogischen Prinzipien aus ihnen logisch abgeleitet würden. Die Pädagogik als Wissenschaft muß in ihrem Kern die Bestimmung der Ziele und Normen von Bildung, Erziehung und Unterricht enthalten, sie wird durch spezifische Aufgaben gekennzeichnet, die eine besondere fundamentale pädagogische Tendenz zur Voraussetzung haben. Dieser eigene Charakter der Pädagogik, auf dem gerade ihre Eigenart als Wissenschaft beruht, wird aber zerstört, sobald die Pädagogik schlechthin abhängig gemacht wird von der Psychologie. Meumann gibt selbst zu, die Bestimmung der allgemeinen Erziehungsziele sei zum großen Teil Sache der philosophischen Pädagogik. Aber diese philosophische Bestimmung der Erziehungsziele ist eben grundwesentlich für die Konstituierung der Pädagogik als Wissenschaft. Dann haben jedoch empirisch-psychologische Unternehmungen keine primäre pädagogische Bedeutung, sondern nur eine sekundäre, sofern sie allgemeine pädagogische Prinzipien und pädagogische Tendenz bereits voraussetzen. Durch empirische Psychologie so wenig wie durch empirische Naturwissenschaft kann die Pädagogik in ihrer eigentümlichen Wissenschaftlichkeit sichergestellt werden. Sollte die Forderung des Mitbestimmungsrechtes für psychologische Beobachtungen bei pädagogischen Fragen nur bedeuten, daß diese Beobachtungen im Rahmen der pädagogischen Aufgaben verwertet werden könnten, so wäre dagegen nichts einzuwenden. Aber die Forderung der Mitbestimmung wird nur zu leicht so ausgelegt, als ob durch das psychologische Experiment eine endgültige Entscheidung pädagogischer Grundfragen getroffen werden könne. Jedoch wenn man der psychologischen Beobachtung nicht nur eine unterstützende, sondern eine schlechthin entscheidende Bedeutung in der Pädagogik zuerkennt, dann berücksichtigt man gerade das spezifisch Pädagogische nicht, dann kommt man von der Aneinanderreihung empirischer Tatsachen aus nicht zu dem eigenen pädagogischen Begründungszusammenhang, der in sich logisch-systematisch geschlossen sein muß. Keine psychologische „Grundlegung“ ist da möglich, sondern nur eine logisch-pädagogische Begründung. Die experimentelle Pädagogik ist zunächst experimentelle Psychologie, wie weit ihre Ergebnisse pädagogisch wertvoll sind, das ist erst durch pädagogische Ideen und Prinzipien selbst zu entscheiden. Was pädagogisch wesentlich ist, das kann allein von den prinzipiellen Grundlagen der Pädagogik selbst aus bestimmt werden. Die Psychologie besitzt eine eingeschränkte Bedeutung als notwendige Hilfswissenschaft für die Pädagogik, aber sie kann nicht von sich aus die konstituierende Grundwissenschaft sein. Auch abgesehen davon, ob die experimentelle Psychologie die ganze pädagogisch wesentliche Kenntnis des Seelenlebens vollständig übermitteln kann, bleibt der prinzipielle Unterschied, daß die Psychologie, sei sie experimenteller Art oder anderer, eine wesentliche Beziehung auf das wirkliche Seelenleben

in seiner Faktizität hat und dies Wirkliche gesetzmäßig erklären oder beschreiben will, während die Pädagogik das Wirkliche gestalten will, Normen setzt und ihre Bestimmungen mißt nicht an dem, was ist, sondern was sein soll.

Gerade wegen ihrer exakten naturwissenschaftlichen Methode, die auf beschränktem Gebiet zweifellos ihre Bedeutung hat, reicht die experimentelle Pädagogik nicht aus zu einer Grundlegung der systematischen Pädagogik, denn sie begründet nicht von sich aus den logisch-gegenständlichen Charakter des Pädagogischen, sondern setzt diesen voraus. Aber sie gibt auch in psychologischer Hinsicht nicht die Gesamtheit der psychisch wesentlichen Bedingungen an, die für die Pädagogik in Betracht kommen. Denn da bei dem experimentellen Verfahren das Seelenleben analysiert wird und Teilvorgänge isoliert werden, läßt sich auf diese Weise nicht die unmittelbare, ungeteilte Ganzheit des Psychischen erfassen, nur indirekte Schlüsse auf sie können gewöhnlich gemacht werden. Für die Pädagogik aber ist die Kenntnis des Seelenlebens in seiner Ganzheit und seiner unmittelbaren Wirksamkeit im Individuum wichtig. Ein deskriptive Psychologie, die das Ganze der Seele in seinem Wesen und seinen Äußerungen zu verstehen sucht und nicht naturwissenschaftlich, sondern geisteswissenschaftlich vorgeht, ist daher erforderlich. Ja, für den Erzieher in der Praxis kann geradezu selbst eine unwissenschaftliche, intuitive Seelenkunde, eine beobachtende Psychognosis, von Nutzen sein.

So sind allerdings verschiedenartige wesentliche Beziehungen von der Psychologie aus zur Pädagogik vorhanden, Beziehungen, die durch die experimentelle Pädagogik keineswegs in ihrem ganzen Umfang erfasst werden können. Aber bei all der Bedeutung psychologischer Kenntnis für die Pädagogik wird die systematische Pädagogik doch keine psychologische Disziplin, denn sie kann ihre Prinzipien nicht aus der Psychologie empfangen. Das Ziel von Erziehung und Bildung wird nicht durch Experiment, nicht durch Beobachtung oder Beschreibung bestimmt, sondern es steht dem Faktischen als Idee im Kantischen Sinne, als unendliche Aufgabe gegenüber, deren fortschreitende, nie vollendete Realisierung gefordert wird. Sie ist nicht als physisch oder psychisch Wirkliches von Bedeutung, sondern als Wert, der normative Kraft gegenüber der Wirklichkeit entfaltet. Ziel und Gestaltung in der Richtung auf das Ziel hin machen prinzipiell wesentliche Momente der Pädagogik aus. Während bei einem empirischen Zweck-Mittel-Verhältnis das Mittel meist von dem Zweck losgelöst und selbstständig werden kann, wie das besonders in der Technik geschieht, ist bei dem pädagogischen Akt eine unmittelbare Bindung durch das Erziehungs- und Bildungsziel vorhanden, so daß er seinen Sinn verliert, wenn er von dieser Beziehung losgerissen wird. Dadurch ergibt sich der dem pädagogischen Akt immanente normative und produktive Charakter, der ihn auszeichnet gegenüber der Technik, gegenüber bloßer Anwendung von Theoretischem und der ihn auch erhebt über die Sphäre des psychologisch Analysierbaren oder Beschreibbaren.

Demnach führt die Frage nach der Begründung der pädagogischen

Prinzipien auch über die Psychologie hinaus. Daß Beziehungen der Pädagogik zum Gebiet des Sollens und damit zur Ethik als der Lehre vom Sollen bestehen, ist unbestreitbar. Aber es fragt sich, wie das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik näher zu denken ist. Es läßt sich nicht als ein einfaches Abhängigkeitsverhältnis begreifen. Aus allgemeinen ethischen Grundsätzen kann man nicht etwa die spezifische Beschaffenheit des Pädagogischen einfach ableiten, und die Pädagogik kann keinen Teil oder einen Anhang der Ethik bilden, denn dann wird die Eigenart ihres Charakters verwischt. Vielsach hat man früher vom Standpunkt einer spekulativen Ethik aus allgemeinen ethischen Voraussetzungen heraus, die meist noch metaphysisch oder religiös gefärbt waren, direkt pädagogische Sätze abzuleiten gesucht. Aber der spekulativ-ethische Zug ist gefährlich für die Reinheit der pädagogischen Problemstellung. Das Ziel von Erziehung und Bildung wird dabei nicht aus pädagogischen Prinzipien heraus bestimmt, sondern es ist von vornherein dogmatisch festgelegt, da es aus der Ethik übernommen wird. Der spekulativ-ethische Charakter haftet aber nicht nur an dem Ziel als an einem unendlich fernen Ideal, sondern er wirkt bestimmend auf den ganzen Gang und die Ausgestaltung aller pädagogischen Bestrebungen und Veranstaltungen. Dadurch wird der Sinn pädagogischer Theorie und Praxis umgebogen und eingezwängt. Anstatt daß Erziehung und Bildung sich frei entfalten nach eigener immanenter Gesetzmäßigkeit, wird ihnen ein abstrakt-spekulatives Schema auferlegt, das den Umfang des pädagogisch Wesentlichen gar nicht umfassen kann, sondern eine einseitige Hervorhebung gewisser Momente, eine Vergewaltigung und Umwertung bedeutet. Durch die Voranstellung des spekulativ-ethischen Gesichtspunktes werden die Bedingungen der Wirklichkeit, auf die sich pädagogisches Tun gerade stützen muß, verkannt. Es ist dabei kein richtiger Übergang von der allgemeinen ethischen Sphäre zur pädagogischen vorhanden, die pädagogischen Momente werden ohne weiteres den ethischen untergeordnet und durch sie entscheidend bedingt. Selbst in der Pädagogik, die an die Kantische Philosophie sich angeschlossen hat, ist diese absolute Herrschaft der Ethik noch vorhanden. Wenn man im 19. Jahrhundert die spekulativ-metaphysische und religiöse Begründung der Ethik unter dem Einfluß Kants auch mehr und mehr abgestreift hat, so wurden doch im Anfang des 19. Jahrhunderts gerade von Kantianern Versuche unternommen, pädagogische Grundsätze direkt aus ethischen Prinzipien zu deduzieren. Eine solche Deduktion erfährt aber die Eigenart des Pädagogischen nicht; die Kluft zwischen Abstraktem und Konkretem wird dabei nicht überwunden, sondern konkrete pädagogische Aufgaben werden nur in eine zwangsmäßige Verbindung mit abstrakten ethischen Ideen gebracht, bei der ihr selbständiger pädagogischer Charakter unterdrückt wird, oder aber die Beziehung zwischen Ethischem und Pädagogischem wird tatsächlich doch so lose gelassen, daß die Ableitung nur Schein ist. Beim Pädagogischen kann es sich nicht um einfache Anwendungen apriorischer ethischer Prinzipien handeln, sondern es muß da eine kompliziertere gegenständliche Schicht berücksichtigt werden, die ihre eigene Strukturgesetzmäßigkeit besitzt.

Paul Natorp, der Hauptvertreter des Neukantianismus in der Gegenwart, läßt die Pädagogik zwar nicht mehr direkt von metaphysisch-ethischen Prinzipien abhängig sein, wie das nachkantische idealistische Philosophie tat. Ja, er will die Pädagogik nicht bloß auf der Ethik aufbauen, sondern betont ausdrücklich, zur Grundlegung der Pädagogik gehöre „die ganze Philosophie in allen ihren wesentlichen Zweigen“, zur Bestimmung des Zieles genüge nicht die Ethik, sondern daran habe „nicht minder wesentlichen Anteil die Logik und die Ästhetik“¹⁾. Die drei Disziplinen Wissenschaften, die bei ihrer engen Verbindung miteinander ein untrennbares Ganzes darstellen. In ihnen glaubt er eine objektive, allgemeingültige Begründung der Pädagogik finden zu können. Durch apriorische, Deduktive Methode soll die Pädagogik als Wissenschaft konstituiert werden. Der Plan einer konstruktiven Pädagogik, die Anspruch auf deduzierbare Allgemeingültigkeit ihrer Grundsätze macht, ist da also festgehalten. Doch es scheint eine breitere und festere philosophische Grundlage gefordert zu sein. Aber Natorps eigene Ausführung seines Systems der Pädagogik zeigt, daß er zwar nicht direkt in metaphysische Spekulationen gerät, jedoch Bedingten nicht gewinnen kann. Er begründet die Sozialpädagogik, die doch nicht in der ganzen Philosophie, sondern er deduziert seine pädagogischen Prinzipien einfach aus allgemeinen apriorischen ethischen Ideen. So wird auch bei ihm die Pädagogik doch direkt abhängig gemacht von der Ethik. Natorp bleibt dabei im Grunde doch ganz in der Sphäre der Ideen und des reinen Sollens; wo er empirische Folgerungen zieht, etwa für Einzelfragen der praktischen Unterrichtsgestaltung, da muß man zweifeln, ob diese sich durch notwendige Ableitung aus den allgemeinen Idee-Normen ergeben, denn es läßt sich keineswegs beweisen, daß die empirische Erfüllung etwa der Idee des allgemeinen Bildungsanspruches aller nur auf dem einen empirischen Weg der Organisation des Schulwesens und der Didaktik einzelner Unterrichtsfächer, wie das Natorp vorschreibt, erreicht werden könne, vielmehr könnte man sich auch bei Festhaltung allgemeiner Ideen Natorps ganz andere empirische Mittel, zu demselben Ziel angewandt denken, damit würde aber dann der ins Gebiet des Empirischpraktischen fallende Teil der Pädagogik einen anderen Charakter aufweisen. Natorps ethische Bestimmungen gehen auf die Idee der Gemeinschaft, die als solche in concreto nicht gegeben ist, nur eine unendliche Aufgabe für den sittlichen Gemeinshaftswillen darstellt, die praktisch-pädagogischen Bestimmungen aber führen in ein gegenständlich komplizierteres und konkreteres Gebiet. Nun behauptet Natorp zwar, es finde da ein stetiger Übergang statt. Es lasse „sich nicht auf die eine Seite stellen die generelle Bestimmung dessen, was allgemein die Aufgabe der Erziehung, auf die andere die spezielle dessen, was im vorliegenden

¹⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik (Marburg 1909) S. 26 f.

Fall, dessen besonderen Bedingungen angemessen, zu tun" sei. Vielmehr werde das Individuelle „allein vom Generellen aus, in einem genauen Stufengang der Spezialisierung“, wissenschaftlich faßbar, „soweit es überhaupt faßbar ist“¹⁾. Aber wenn Natorp auch diese Forderung aufstellt, so hat er sie doch in seiner „Sozialpädagogik“ nicht erfüllt. Da vermißt man gerade die Brücke vom Abstrakt-Ethischen zum Konkret-Pädagogischen. Denn wohl werden allgemeine ideell-ethische Voraussetzungen für die Pädagogik aufgewiesen, aber das pädagogische Verhalten ergibt sich nicht schon in der Ebene des reinen ethischen Sollens, wo wie bei Kant Normen mit absolutem Forderungscharakter ausgesprochen werden, wo ein kategorisches „Es soll sein“ gilt, ob es gleich in empirischer Wirklichkeit niemals geschieht. Das Pädagogische macht gerade eine gegenständliche Schicht aus, für welche die Verbindung von Sollen und Sein wesentlich ist, und zwar sind Sollen und Sein dabei schon in inhaltlich erfüllter Form zu fassen. Das pädagogisch wesentliche Sein ist kein reines Denksein, sondern konkretes Sein geistigen und kulturellen Lebens. Diese eigentümlichen Bedingungen pädagogischer Gegenständlichkeit und pädagogischen Verhaltens entwickelt Natorp doch nicht. Er erklärt allerdings, das Problem der Bildung könne nur gelöst werden „auf Grund einer zulänglichen Philosophie der menschlichen Kultur“²⁾. Aber daß es sich dabei auch nur um die Hervorhebung allgemeingültiger apriorischer Voraussetzungen handeln soll, das macht schon der Hinweis deutlich, eine solche Philosophie der menschlichen Kultur sei durch Kant angebahnt worden.

Wenn demnach die Versuche einer Deduktion der Pädagogik aus apriorischer Ethik, mag man spekulativ-metaphysische oder kritizistische Voraussetzungen machen, unzulänglich sind, weil der Eigencharakter des Pädagogischen dabei nicht zur Geltung kommt, so könnte man doch meinen, von empirischen ethischen Betrachtungen aus die Pädagogik begründen zu können, so daß die pädagogischen Prinzipien in der angewandten empirischen Ethik lägen. Aber gerade vom empirischen Gesichtspunkt aus muß auch die Verschiedenheit des Ethischen und des Pädagogischen hervortreten. Die Pädagogik läßt sich nicht aus empirischer Ethik irgendwie „ableiten“. Wenn die empirische Ethik auch zweifellos von Einfluß ist für die praktische Pädagogik, so bestimmt sie doch nicht den pädagogischen Akt in seinem spezifisch pädagogischen Charakter und hat demgemäß keine konstitutive Bedeutung. Das pädagogische Verhalten steht wie jedes andere Verhalten unter gewissen ethischen Normen, aber das ist nicht für seinen pädagogischen Sinn wesentlich, sondern das trifft nur seine Äußerungen mit Rücksicht auf die Notwendigkeit ihrer Einordnung in den Komplex der praktischen Lebensverhältnisse. Das Reich des Empirisch-Pädagogischen fällt nicht einfach in das des Empirisch-Ethischen hinein, sondern es findet da eine eigenartige Wechselbeziehung statt, es bestehen Berührungen und Durchschneidungen, die sich nicht ohne weiteres konstruieren lassen. Wo man den Versuch gemacht hat, die Pädagogik direkt abhängig zu machen

¹⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik (Marburg 1909) S. 48 f.

²⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik (Marburg 1909) S. 71.

von Forderungen der empirischen Ethik, trat bald die Vergewaltigung der Eigenart des Pädagogischen zutage. Wenn man etwa Erziehung und Bildung ganz in den Dienst einer Nützlichkeitmoral gestellt hat, dann wurde dem pädagogischen Verhalten damit ein Zwang auferlegt, der ihm nicht etwa nur eine einseitig moralische Tendenz verlieh, sondern der den pädagogischen Sinn selbst zu zerstören drohte, so daß nicht nur von allgemeineren ethischen Erwägungen aus, sondern schon auf Grund des praktisch-pädagogischen Standpunktes eine Sprengung dieses Zwanges erfolgen mußte. Die dem Pädagogischen immanente Richtung auf ein pädagogisches Ziel konnte eben diese Umbiegung nach einem außerhalb liegenden Zweck nicht dulden, weil sie dabei nicht zu ihrer Entfaltung gelangte, ganz abgesehen davon, ob dieser Zweck ethisch gerechtfertigt war oder nicht. Ja, es sind Kollisionen des Pädagogischen mit dem empirisch Ethischen unvermeidlich, nicht darum, weil in dem Pädagogischen ohne weiteres höhere ethische Ideen wirken, sondern weil das Pädagogische seiner eigenen Tendenz folgen muß und sich nicht durch andersartige Rücksichten bestimmen lassen kann. Diese Selbständigkeit braucht natürlich keine Feindschaft oder Gleichgültigkeit gegen das empirisch Ethische zu bedeuten, vielmehr wird in der Regel eine weitgehende Übereinstimmung bestehen und werden sich Diskrepanzen ausgleichen. Aber der Eigencharakter des Pädagogischen gegenüber dem empirisch Ethischen muß gewahrt werden, die freie Übereinstimmung darf nicht zu einer zwangsmäßigen Abhängigkeit werden, der Sinn des Pädagogischen selbst verlangt eine Autonomie, wenn es sich in fruchtbarer Weise entfalten soll.

Demnach ist die Pädagogik keineswegs einfach von der Ethik abhängig, und die besonderen pädagogischen Prinzipien können nicht direkt aus einer apriorischen oder einer empirischen Ethik her begründet werden. Man kann und muß doch immer fragen, ob und inwieweit das ethische Sollen in die pädagogischen Aufgaben und Forderungen eingeführt werden soll. Manches ethisch Wesentliche kann in der Pädagogik vielleicht beiseite gesetzt werden, anders wird dagegen besonders betont, manches muß wohl in pädagogischer Rücksicht umgestaltet werden: es ist also eine Auswahl und Umformung nach besonderen pädagogischen Prinzipien nötig, die nicht unmittelbar aus der Ethik herrühren. Auch wenn eine reale Übereinstimmung des Ethischen und des Pädagogischen gefordert werden muß, sofern natürlich das Pädagogische nicht im direkten Widerspruch zum Ethischen stehen darf und das Leben eine einheitliche Normierung verlangt, so darf diese doch nicht voreilig auf Kosten der logisch-gegenständlichen Selbständigkeit beider Gebiete hergestellt werden. Das Pädagogische liegt in einer anderen wissenschaftlichen Gegenstandsschicht als das Ethische¹⁾. In der Ethik handelt es sich um allgemeine Norm- und Wertbegründung. Ethische Grundsätze werden erkenntnismäßig als Forderungen der Vernunft aufgestellt, sie sind, sofern sie ein Sollen repräsentieren, nicht aus

¹⁾ Vgl. über die allgemeinen wissenschaftssystematischen Fragen den Abschnitt "Die Einteilung der Wissenschaften" in meinem Buch "Logik, Psychologie und Psychologismus" (Halle 1920).

der Wirklichkeit logisch abgeleitet, wenn sie auch ihre inhaltliche Erfüllung in der Wirklichkeit finden. Wohl sind sie auch nicht ohne jeden Bezug auf das Sein überhaupt. Die ethischen Sollensbestimmungen gelten, indem sie durch das System der Vernunft gerechtfertigt werden, aber da das Sein, auch als daseiende Wirklichkeit, sich in jenes System irgendwie einfügen muß und sich tatsächlich einfügt, besteht auch notwendig eine gewisse Übereinstimmung zwischen Sollen und Sein, nicht in der Art, daß das Gesollte in dem Wirklichen schon irgendwie existierte und nur aus ihm zu abstrahieren wäre, sondern nur so, daß die Möglichkeit der Verwirklichung des Gesollten wenigstens im Sein vorhanden ist, da sonst ja das Sein sinnlos wäre. Es genügt, daß die Realisierung des ethisch Geforderten nicht prinzipiell unmöglich oder widerspruchsvoll ist; ob sie tatsächlich bereits vollzogen ist oder innerhalb bestimmter gegenwärtiger Verhältnisse schon vollzogen werden kann, das sind Fragen, die den rein ethischen Wert nicht berühren. Die Ethik liegt in der Schicht allgemeins-philosophischer Gegenständlichkeit und sucht die Sollensbestimmungen in ihrer allgemeinen Gesetzmäßigkeit aufzuweisen, sie in ihren Wertbeziehungen zu beschreiben und zu begründen; ein System der Werte muß dazu vor allem von ihr aufgestellt werden.

Die Pädagogik liegt bereits in einer anderen wissenschaftlich-gegenständlichen Sphäre. Da kann es sich nicht nur um ein reines ethisches Sollen handeln, das apriorische Geltung beanspruchen kann, sondern da müssen kompliziertere inhaltliche Voraussetzungen gemacht werden. Es ist für die Pädagogik nicht genügend, daß vernunftgemäße ethische Normen gelten und die Möglichkeit ihrer Realisierung wenigstens nicht widerspruchsvoll ist, vielmehr erfordert der pädagogische Akt zu seiner Konstituierung bestimmtere gegenständliche Beziehungen. Wenn man wie Kant eine apriorische Ethik annimmt, so kann man doch nicht rein apriorische Grundlagen für die Pädagogik schaffen, und man kann Pädagogik als philosophische Wissenschaft nicht ohne weiteres auf eine Stufe mit der Logik oder der Ethik stellen, denn sie ist allerdings von besonderen Voraussetzungen abhängig. Für einen einzelnen Menschen oder auch eine einzige Familie wäre noch keine eigentliche Pädagogik nötig, wohl aber müßte auch da eine ethische Regelung bestehen. Für die fruchtbare sinnvolle Entwicklung pädagogischer Akte müssen bestimmte soziale und kulturelle Beziehungen vorhanden sein. Der pädagogische Akt unterscheidet sich seinem Wesen nach vom ethischen Akt so wie er sich vom technischen unterscheidet. Wenn der technische Akt durch die bloße Mittel-Beziehung auf einen außerhalb liegenden Zweck charakterisiert war, so ist der ethische Akt als solcher eine reine Zweck- und Norm-Beziehung, bei der gerade Innerlichkeit und Autonomie erfordert werden, bei der nichts ethisch Wesentliches als bloßes Mittel gelten darf. Aber der ethische Akt ist wie der technische zweigliedrig. Im Technischen handelt es sich um den Techniker und das zu bearbeitende äußere Material, im Ethischen um die Persönlichkeit des ethisch Handelnden und das ideelle normative Gesetz, das dem Handeln immanente Richtung werden muß. Die Dreigliedrigkeit des

pädagogischen Akts ist auch beim Ethischen noch nicht vorhanden. Das ethische Gesetz drückt sich unmittelbar als Norm für den Handelnden aus, ja es soll das innere Gesetz seiner Persönlichkeit selbst sein, das Gesetz, aus dem alles Handeln sich entfaltet. Das Gesetz selbst „erzieht“ oder vielmehr, es stellt die ethische Forderung, nach der sich das Handeln richten muß. Beim pädagogischen Akt dagegen ist der Erzieher als besonderes, wesentliches Glied vorausgesetzt, er ist nicht etwa eine bloße Verkörperung des ethischen Gesetzes, sondern er muß gerade als Persönlichkeit wirken, muß Werte übermitteln und lebendigmachen, dazu genügt nicht nur eine ideelle innere Norm, es ist vielmehr ein eigenartiges Ineinander von Innerem und Äußerem, von Sollen und Sein dazu erforderlich. Die äußere Einwirkung kann und darf der Erzieher nicht entbehren, das spezifisch Pädagogische liegt gerade darin, wie Äußeres eine Verinnerlichung erfährt, ohne darum seinen Charakter als Äußeres einzubüßen. Darum verlangt das Pädagogische auch mehr äußere Bedingungen als das Ethische. Eine ideale vollkommene ethische Gemeinschaft brauchte wegen ihrer Vollkommenheit keine Pädagogik, es gäbe da nichts Unvollkommenes zu erziehen. Das Pädagogische aber stützt sich auf die Tatsache der Verbesserungsfähigkeit und die Notwendigkeit fortschreitender Verbesserung. Das Ethische schreibt dem Innern (dem Willen und der Gesinnung) vor und weist Zwecke des Handelns. Das Pädagogische ist ein wirkliches Gestalten von Äußerem und Innerem in enger Verbindung. Da ist eine Stufe der Menschheitsentwicklung angenommen, auf der die äußere Entfaltung von Erzieherpersönlichkeiten überhaupt möglich ist und auf der eine Übermittlung von Werten auf zu gestaltende Persönlichkeiten stattfinden kann; geschichtlich sich weiterbauende Gesellschaft und Kultur wird da verlangt. Die Werte aber, welche durch den pädagogischen Akt übermittelt werden sollen, sind auch nicht reine ethische Werte, die durch ihre Eigengesetzlichkeit gekennzeichnet sind und durch ihre normative Geltung dem Sein gegenüberstehen, sondern sie sind Persönlichkeitswerte und Kulturwerte. Das sind aber nicht Werte, die in einer allgemeinen Sollenssphäre liegen und als Normen sozusagen vor dem Wirklichseinen schweben — daher der Geltung nach in gewissem Sinn immer apriori, wenn auch aus der Wirklichkeit gewonnen —, sondern es sind Werte, die aus der Gestaltung des Wirklichen sich erst ergeben, also die spezielle Gegenständlichkeit des sozialen und kulturellen Lebens voraussetzen, denn nur da können sich Persönlichkeiten fruchtbar entfalten und kann eine kontinuierliche Weiterentwicklung stattfinden. Die Wertbeziehung ist auch da durchaus wesentlich, aber gegenüber der ethischen Geltung tritt die stärkere Seinsbedingtheit im Pädagogischen hervor. Dadurch wird der pädagogische Gegenstand im Vergleich zum ethischen wirklichkeitserfüllter, komplizierter und spezialisierter. Auch das dritte wesentliche Glied des pädagogischen Aktes, der Zögling, ist in der ethischen Sphäre noch nicht vorhanden. Der ethisch Handelnde vervollkommenet sich, indem er sittliche Normen erfüllt, aber diese ethische Vervollkommenung ist doch etwas anderes als Erziehung und Bildung, wenn sie zu ihnen natürlich auch in enger Beziehung stehen kann

und zweifellos eine Erhöhung der Persönlichkeit bedeutet. Die ethische Vervollkommenung setzt ein aktives ethisches Handeln voraus, das am ethischen Gesetz gemessen wird, es fehlt dabei das passive Moment, das dem Zögling in pädagogischer Hinsicht anhaftet, es fehlt die Übermittlung und Beeinflussung durch eine andere Persönlichkeit (den Erzieher), ja eine solche Bestimmung vom Anderen her würde eine dem Wesen des Ethischen als solchen fremde Heteronomie bedeuten. In ethischer Hinsicht ist die Erfüllung der ethischen Gesetzmäßigkeit das Primäre, der Erziehungs- und Bildungszweck das Sekundäre. Auch wenn man sagt, daß das ethische Handeln doch eine Selbsterziehung der Persönlichkeit bewirke, ist das mißverständlich, denn wenn das auch Resultat des ethischen Handelns sein kann, ja sein muß, fließt es doch nicht ohne weiteres aus der ethischen Geltung als solcher. Vom rein ethischen Gesichtspunkt aus kann man noch nicht von einer eigentlichen Selbsterziehung im pädagogischen Sinn sprechen, denn Selbsterziehung setzt Erziehung durch andere voraus, bedeutet gleichsam nur einen Spezialfall, in dem Erziehendes und Erzogenes nicht auf zwei Personen verteilt, sondern als unterschiedene Funktionen in einer und derselben Person vereinigt sind. Erst wenn man ethische und pädagogische Gesichtspunkte mischt, erscheint eine eigentliche Selbsterziehung als möglich.

Der pädagogische Akt hat demnach seine besondere Gestaltung auch gegenüber dem ethischen, und die Pädagogik als Wissenschaft umgrenzt ein eigenes gegenständliches Gebiet, das zwar zu der Ethik in Beziehung steht, aber doch auf einem anderen Niveau liegt. Man verkennt den Eigencharakter der Pädagogik, wenn man die Beziehung zur Ethik in ein schlechthiniges Abhängigkeitsverhältnis umdeutet.

So erscheint die Pädagogik als eine selbständige Wissenschaft, deren Grundlagen in ihrer Eigentümlichkeit durch keine andere philosophische oder empirische Wissenschaft schon gegeben sind. Es bestehen für sie besondere Voraussetzungen, die sich begrifflich feststellen lassen müssen. Die Eigenart des pädagogischen Gebietes wird nicht dadurch gestört, daß die Pädagogik in die Empirie hineinreicht und daß sie auf andere Wissenschaften sich stützen muß. Sie kann darum doch eine selbständige Wissenschaft sein, und sie ist nicht bloß empirisch, sondern verlangt philosophische Besinnung über ihre Aufgaben und Prinzipien und kann nur auf Grund philosophischer Methode systematisch als Wissenschaft konstituiert werden. Erst dadurch, daß die Pädagogik in die Philosophie hineinreicht und philosophisch begründet wird, erhält sie ihren wissenschaftlichen Rang. Sie ist eine philosophische Wissenschaft, da sie ihrem ganzen Sinn nach sich nicht mit empirischen Feststellungen begnügen kann, sondern philosophische Bestimmung ihrer Aufgaben und Ziele verlangt. Es ist in der Pädagogik nicht so wie etwa in einer Naturwissenschaft, wo man auch wohl nach philosophischen Voraussetzungen fragen kann, aber wo die empirische Einzel- forschung doch in weitem Maße unabhängig von diesen Voraussetzungen zu sein scheint, sondern pädagogisch ist gerade die unmittelbare Beziehung auf die philosophisch zu bestimmenden Aufgaben und Ziele notwendig, die

philosophisch-pädagogischen Prinzipien reichen direkt in die Praxis hinein. Ja, die Pädagogik stellt als philosophische Wissenschaft in bestimmter Hinsicht gerade eine notwendige Verbindung zwischen Philosophie, Einzelwissenschaften und praktischem Leben her, eine Verbindung, bei der die fruchtbare Wechselbeziehung dieser verschiedenen Gebiete im kulturellen Leben deutlich wird. Frischeisen-Köhler bezeichnet als „die Sphäre der Pädagogik“ das Gebiet, „in welchem die idealen Werte mit der empirischen Wirklichkeit sich begegnen“¹⁾. Br. Bauch bestimmt dieses Gebiet genauer als ein Mittelreich zwischen Wertwissenschaften und Seinswissenschaften, da das Problem der Erziehung ein Sein bezeichne, „dem zugleich ein Sinn innewohnt, der ihm aber nur durch die Beziehung auf einen objektiven Wert zukommen kann“²⁾. Eben aus der eigentümlichen Verbindung, die das Sollen mit dem Wirklichen eingeht, müssen die besonderen Prinzipien der Pädagogik sich ergeben, und eben darauf muß sich die Selbständigkeit der pädagogischen Wissenschaft gründen. Weil in der Pädagogik trotz der besonderen, selbst der empirischen Voraussetzungen nicht die bloße Beziehung zur Wirklichkeit, sondern die erkenntnismäßig philosophische Begründung der Prinzipien für die Konstituierung der Wissenschaft ausschlaggebend ist, darum muß die Pädagogik als philosophische Wissenschaft gelten, wenn sie auch nicht mit Logik oder Ethik auf eine Linie zu stellen ist. In der Philosophie selbst muß die Tendenz liegen, von der allgemeinlogischen Gegenständlichkeit zu stärkerer Inhaltserfüllung und speziellerer Bestimmung bis hin zu dem Empirischwirklichen zu gelangen³⁾. Die Pädagogik knüpft an diese Tendenz an, und so kann man in diesem Sinn Hönigswald recht geben, wenn er sagt, die Philosophie „wird an gewissen Punkten ihrer Problementwicklung pädagogisch, und Pädagogik ist ihren tiefsten sachlichen Voraussetzungen nach betrachtet Philosophie“⁴⁾.

Wenn das pädagogische Gebiet als ein Mittelreich zwischen Sollen und Sein, Idee und Leben bezeichnet wird, so kann das nicht heißen, daß es teils hierhin teils dorthin gehöre, sondern es ist damit nur zum Ausdruck gebracht, daß die pädagogisch-wissenschaftliche Gegenständlichkeit in einer besonderen Schicht liegt, die durch eine innige Wechselbeziehung normativer und ontischer Momente ausgezeichnet ist und gerade in diesem Sineinander ihre Einheitlichkeit findet. Die Pädagogik kann demnach nicht in einem einfachen Abhängigkeitsverhältnis zu einer anderen Wissenschaft stehen, so sehr sie Beziehungen zu den verschiedensten Wissenschaften hat. Wenn Begriffe aus der Logik und der Ethik wie aus der Psychologie entnommen werden, so werden sie doch umgeformt nach besonderen pädagogischen Prinzipien. Die Eigentümlichkeit der Aufgaben, der Verhaltens-

¹⁾ M. Frischeisen-Köhler, Philosophie und Pädagogik (Kantstudien XXII, 1917) S. 67. Vgl. auch Frischeisen-Köhler, Bildung und Weltanschauung (Charlottenburg 1922).

²⁾ Br. Bauch, Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften, (Vierteljahrschr. f. phil. Päd. I, 1917) S. 3.

³⁾ Vgl. mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920) S. 138 ff.

⁴⁾ H. Hönigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik (München 1918) S. 109.

weisen (Afte) und der Gegenstände charakterisiert das Gebiet der Pädagogik als eine eigene Wissenschaft so deutlich wie nur möglich und nötig.

Für ihre prinzipielle Grundlegung bedarf die Pädagogik vor allem der Beziehungen zur Logik, zur Ethik und Kulturphilosophie, dann auch zur Psychologie und Soziologie. Dabei kann es sich aber keineswegs darum handeln, aus anderen philosophischen Disziplinen pädagogische Prinzipien einfach „abzuleiten“, sondern es kann nur eine Auswahl und Umformung unter eigenen pädagogischen Gesichtspunkten in Betracht kommen.

Die Beziehungen der Pädagogik zur Logik und Erkenntnistheorie sind meist ungehörlicherweise vernachlässigt worden. Und doch gehört es zur wissenschaftlichen Grundlegung der Pädagogik, daß die pädagogischen Begriffe und Grundsätze geklärt und bestimmt werden, daß aus Prinzipien streng wissenschaftliche Sätze abgeleitet und zur Einheit des Systems zusammengeschlossen werden. Die mangelnde logische Exaktheit der pädagogischen Begriffe ist einem wissenschaftlichen Ausbau sicherlich hinderlich, sie hat den Dilettantismus auf pädagogischem Gebiet stark begünstigt. Logisch exakte Bestimmungen in Prinzipien wie in abgeleiteten Begriffen und Sätzen sind für die Pädagogik dringend notwendig, Entscheidungen über manche Streitfragen würden dadurch sehr erleichtert werden. Wieviel Unklarheit haftet z. B. dem pädagogischen Begriff der Anschauung an, der in ganz verschiedenem Sinn genommen wird¹⁾, oder wie sehr leidet die Diskussion über Fragen der Einheitschule oder Arbeitsschule an logisch-begrifflichen Unbestimmtheiten! Zweifellos darf der Pädagogik kein abstraktlogischer Schematismus aufgezwängt werden, aber eine logische Bestimmung und Klärung der Begriffe ist erforderlich, wenn die Pädagogik eine Wissenschaft sein soll. Besonders aber muß die logische Struktur der pädagogischen Gegenständlichkeit untersucht werden. Dafür ist geradezu eine besondere pädagogische Gegenstandslehre notwendig, die das Gebiet der Gegenstände und Aufgaben nach ihrer spezifischen Wesensart abgrenzt und bestimmt. Das Pädagogische muß seinem Wesen nach phänomenologisch beschrieben und in seiner Strukturgesetzmäßigkeit zum Verständnis gebracht werden. Die charakteristische Umformung, welche das Gegenständliche erfährt, das in die Schicht des Pädagogischen eingeht, muß in ihrer Bedeutung gewürdigt werden. Gegenstandslogische Betrachtung zeigt, daß der wissenschaftliche Gegenstand im allgemeinsten Sinn nicht naivrealistisch als ein festes Ding aufzufassen ist, das nur abzubilden wäre, sondern daß er je nach der Wissenschaft und ihren Prinzipien eine andere logische Struktur erhält. So sind die wissenschaftlichen Gegenstände untereinander zu unterscheiden und natürlich auch von den Gegenständen des praktischen Lebens. Wissenschaftlich kommt nicht der Gegenstand in seiner vollen sinnlichen Wahrnehmbarkeit und Erlebbarkeit als konkret-einzeln in Betracht, sondern es treten da bestimmte allgemeine rationale Momente als konstitutiv hervor. Die pädagogische Gegenständlichkeit nun ist besonders kompliziert, denn

¹⁾ Vgl. meine Aufsätze „Kritische Bemerkungen über den Begriff der Anschauung“ (Sokrates 5. Jhrg., 1917 S. 10 ff.), „Die Bedeutung des Begriffs der Anschauung“ (Vierteljahrsschr. f. phil. Päd. 1. Jahrg. 1917/18 S. 204 ff.).

sie bezeichnet eine besondere Schicht gegenüber der allgemeinphilosophischen, der einzelwissenschaftlichen wie auch der empirischpraktischen Gegenständlichkeit und hat doch notwendige Beziehungen zu diesen Schichten. Die pädagogischen Gegenstände sind nicht bloße theoretisch-wissenschaftliche Gegenstände wie die anderer Wissenschaften. Wohl nimmt die Pädagogik Gegenstände aus den verschiedensten Wissenschaften als Material auf, aber sie reproduziert diese nicht einfach, sondern formt diese bereits wissenschaftlich geformten Gegenstände nach ihren besonderen Gesichtspunkten um. Es wird damit eine höhere Schicht von Gegenständen gewonnen, die auf anderen (wissenschaftlichen und empirischpraktischen) Schichten aufgebaut ist. Da gerade die Umformung pädagogisch wesentlich ist, genügt für den pädagogischen Akt nicht eine theoretisch-wissenschaftliche Kenntnis des jeweiligen zu behandelnden Gegenstandsgebiets. Eine solche einzelwissenschaftliche Kenntnis ist wohl pädagogisch als Vorbedingung erforderlich, aber sie ist in pädagogischer Hinsicht nicht Selbstzweck, wie sie das auf dem betreffenden einzelwissenschaftlichen Gebiet ist, sondern sie muß sich der besonderen pädagogischen Strukturgesetzmäßigkeit fügen, muß eine Auswahl und Formung unter pädagogischem Gesichtspunkt erfahren. Es kann darum nicht direkt Aufgabe der Pädagogik sein, einfach die Ergebnisse der Einzelwissenschaften zu überliefern und in die einzelwissenschaftliche Forschung einzuführen — es sei denn, daß es sich um die spezielle Heranbildung von Wissenschaftlern handle —, sondern das Einzelwissenschaftliche dient als Material, und nicht in seinem vollen Umfang, sondern nur soweit an ihm gewisse Züge herausgehoben werden können, die zu pädagogischem Zweck verwertbar sind. Da müssen also Streichungen und Stilisierungen vorgenommen werden. Der Pädagoge ist kein bloß theoretischer Wissenschaftler, sondern er muß die Fähigkeit pädagogischer Gestaltung aus dem Wissenschaftlichen heraus, also eine spezifisch pädagogische Begabung besitzen¹⁾. Das heißt nicht, daß für ihn eine bloß oberflächliche wissenschaftliche Kenntnis gut genug sei, aber es bedeutet, daß für ihn in pädagogischer Hinsicht theoretisch-wissenschaftliche Forschung nicht zu einem Selbstzweck werden darf, der das Pädagogische in den Hintergrund drängt. Für den Pädagogen als solchen muß der pädagogische Gesichtspunkt vorherrschend sein. Dabei kann natürlich auch der Pädagoge von echtem wissenschaftlichen Geist erfüllt sein, ja er muß notwendig in die geistige Sphäre des Wissenschaftlichen eindringen, aber er kann und darf nicht alles einzelne theoretisch-wissenschaftlich Wesentliche mitberücksichtigen, sondern er muß es verstehen, das pädagogisch Wertvolle daran zu Gebilden zu formen. Selbstverständlich kann der Pädagoge auch selbständiger wissenschaftlicher Forscher sein, aber in seiner Eigenschaft als Pädagoge muß er ganz Pädagoge sein und den theoretisch-wissenschaftlichen Gesichtspunkt zurücktreten lassen, er darf nicht seine pädagogische Tätigkeit zu einem wissenschaftlichen Experimentieren

¹⁾ Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Frage der Lehrerbildung, die sich mit Erwägungen begegnen, wie sie Ed. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung (Leipzig 1920) und G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (Leipzig und Berlin 1921) anstellen.

werden lassen. Die vielerörterte Frage, ob die Wissenschaft in die Schule gehöre, löst sich dahin, daß die Wissenschaft als solche natürlich nicht in der Schule ihre Stätte hat, daß aber die Wissenschaft, wenn sie nicht um ihrer selbst willen betrieben, sondern in pädagogischer Auswahl und Umformung verwertet wird, sehr wohl der Erziehung und Bildung dienen kann. Nicht die theoretische Einzelwissenschaft als solche, sondern die Bildungswerte der Wissenschaft sind das pädagogisch Wesentliche. Solche pädagogische Auswahl und Umformung braucht den wissenschaftlichen Charakter nicht zu zerstören, wenn sie ihn zu einem sekundären Moment werden läßt, und sie soll keineswegs zu Unwissenschaftlichkeit führen, es wird dadurch der wissenschaftliche Gegenstand nur in eine neue Gegenstandsschicht, eben die pädagogische, gehoben und unter deren Gesetzlichkeit gestellt, das bedeutet keine Minderwertigkeit gegenüber dem rein Wissenschaftlichen. Selbst wenn die Wissenschaft zum direkten Lehrzweck gemacht wird und die Heranbildung zu wissenschaftlicher Forschung ausdrücklich als pädagogische Aufgabe erscheint, wie das auf der Universität geschieht, genügt nicht die bloße Darstellung wissenschaftlicher Methode und wissenschaftlicher Ergebnisse in der Art, wie sie eine streng wissenschaftliche Abhandlung mit allen Einzelheiten schriftlich wiedergibt, sondern es muß auch da noch eine pädagogische Umformung eintreten, wenn natürlich auch in geringerem Maße als sonst.

Durch solche gegenstandslogischen Erörterungen läßt sich die qualitative Andersartigkeit der pädagogischen Gegenständlichkeit gegenüber der theoretisch-wissenschaftlichen deutlich machen, und es zeigt sich auch gleich, wie damit praktische Konsequenzen verknüpft sind. Aber pädagogischer Gegenstand und pädagogischer Akt stehen nicht nur zu wissenschaftlicher Gegenständlichkeit in Beziehung. Wenn der pädagogische Gegenstand dem theoretisch-wissenschaftlichen gegenüber scheinbar ärmer ist, sofern in ihm nicht alles, sondern nur einiges ausgewählte wissenschaftlich Wesentliche aufgenommen ist, so erhält er eine weit größere Inhaltsfülle dadurch, daß er sich nicht auf die theoretisch-wissenschaftliche Beziehung beschränkt, sondern noch durch andere wesentliche Momente in seiner Struktur bestimmt wird. Nicht um die pädagogische Gestaltung von Wissenschaftswerten allein handelt es sich in der Pädagogik, sondern vor allem um Kulturwerte und Persönlichkeitswerte, ja auch die Wissenschaftswerte werden da hauptsächlich soweit sie Kulturwerte sind von Bedeutung. So ist der pädagogische Gegenstand nicht etwa nur durch eine Auswahl aus der theoretisch-wissenschaftlichen Schicht entstanden — vielmehr ist diese Art der Entstehung logisch wie historisch sekundär —, sondern er gründet sich auf die Fülle des allgemein-geistigen und des persönlichen Lebens. Dadurch besonders steht die Pädagogik in Verbindung mit der ganzen kulturellen Geisteswelt und ebenso mit der individuellen Sphäre persönlicher Kultur, reicht sie in Tiefen des seelischen Innern wie in die Sphäre des äußerlich Empirisch-Praktischen und läßt alle diese Beziehungen für die pädagogische Gegenständlichkeit wesentlich sein. Kulturwerte und Persönlichkeitswerte erschöpfen sich nicht in einem theoretischen Gehalt,

sondern weisen sozusagen eine lebendig-plastische Form auf, besitzen nicht nur eine geistig-innerliche Seite, sondern auch empirisch-konkreten Ausdruck in Gebilden und Handlungen. Und gerade diese Momente sind für die pädagogische Gegenständlichkeit mit maßgebend, denn das Zueinander von Innerem und Äußerem und ebenso von Objektiv-Geistigem und Individuellem ist beim pädagogischen Akt charakteristisch. Selbstverständlich sind auch die Kulturwerte und Persönlichkeitswerte nicht ohne weiteres pädagogisch wesentlich, sondern müssen auch einer Auswahl mit Rücksicht auf die pädagogischen Aufgaben und Ziele unterzogen werden. Th. Litt weist mit Recht darauf hin, daß der Begriff des Bildungsgutes enger sei als der des Kulturgutes. Ob ein Kulturgut den Anforderungen des Bildungsprozesses angemessen sei, ergebe sich nie aus der Prüfung seines fertigen Gehalts, es müsse sich der inneren Bewegung des lebendigen Ganzen einfügen und selbst ein Niederschlag solcher Bewegung sein, eine Verflüssigung der Kulturgebilde in lebendigen Prozeß sei für das Bildungsgut wesentlich und ebenso verlange die Beziehung zu dem Ganzen der jugendlichen Seelenentwicklung eine Modifizierung des Kulturgutes¹⁾. In der Struktur der pädagogischen Gegenständlichkeit spricht sich natürlich diese Eigenart aus. Damit Kulturwerte und Persönlichkeitswerte in die pädagogische Gegenständlichkeit eingehen können, müssen sie bestimmte Anforderungen erfüllen. Nur solche Kulturwerte sind pädagogisch von besonderer Wichtigkeit, die einmal hinreichend allgemein sind, daß sie nicht eine temporär oder lokal ganz beschränkte Bedeutung besitzen, und andererseits zugleich eine bedeutungsvolle Beziehung zum persönlichen Leben der Individuen enthalten, daß sie für das Individuum nacherlebbar und unmittelbar richtungsgebend für seine Entwicklung sein können. Der Bildungswert muß sowohl allgemeiner objektiver Kulturwert als auch subjektiver Persönlichkeitswert sein. Und Persönlichkeitswerte ihrerseits müssen, wenn sie zu Bildungswerten sich erheben wollen, über die subjektive Sphäre hinaus eine allgemeine objektive Bedeutung als Kulturwerte besitzen. Hier tritt wieder die charakteristische Vereinigung von Objektivem und Subjektivem, von Allgemeinem und Individuellem auf pädagogischem Gebiet hervor. Der Lebensprozeßcharakter des pädagogischen Gegenstands gegenüber dem objektiven Kulturwert äußert sich darin, daß der pädagogische Gegenstand nicht nur die objektivierte Form des Kulturwerts besitzt, nicht in ein ideales oder reales geistiges Sein verfestigt ist, sondern in der Bedeutung einer Idee, einer Aufgabe, eines Sollens erscheint und daß die Realisierung dieser Aufgabe einmal die lebendige Produktion und Reproduktion durch den Erzieher oder Bildner voraussetzt und andererseits die spontane Nacherzeugung und Fortwirkung ihres Gehalts im Zögling gestattet. Der pädagogische Gegenstand hat demnach eine gewisse freiere, mehr labile und dynamische Struktur im Vergleich zum objektiven Kulturwert.

Während das Kulturgebilde als objektives wohl durch sub-

¹⁾ Th. Litt, Pädagogik („Die Kultur der Gegenwart“, Teil I, Abt. 6, 3. Aufl. Leipzig u. Berlin 1921) S. 293 f.

jektives Erleben geschaffen ist, aber sich losgelöst hat von seinem Schöpfer und in die Sphäre eines objektiv-geistigen Seins eingegangen ist, behält der pädagogische Gegenstand zwar noch einen objektiv-geistigen Wert, aber der Seinswert wird bei ihm zum Sollenswert, und dieser Sollenswert tritt an zwei Punkten zur subjektiv-individuellen Lebenssphäre in Beziehung, wodurch er seinen Lebensprozeßcharakter erhält: er wird als erlebbare, mitteilbare Forderung eines Subjekts geschaffen und an ein anderes Subjekt gerichtet, und er wird von dem anderen Subjekt als Forderung erlebt und zu realisieren gesucht. Diese doppelte Beziehung zum Subjektiv-Individuellen macht die Übermittelbarkeit des pädagogischen Gegenstandes aus. Auch der Kulturwert als solcher ist überlieferbar, er ist nicht ein absolut starres Gebilde, sondern er nimmt teil an der geschichtlichen Entwicklung. Der Kulturwert hat eine in gewissen Grenzen nach Zeit und Umständen wandelbare historische Form, er wird überliefert und neugestaltet, gewinnt oder verliert dadurch an sachlichem Gehalt. Insofern steht er natürlich auch noch mit dem subjektiv-individuellen Leben in Beziehung. Aber maßgebend bleibt dabei immer sein objektiv-sachlicher Seinswert in der allgemeinen kulturellen Sphäre, während die Beziehung auf das subjektiv Individuelle nur als eine zufällige oder notwendige Wirkung des objektiven Wertes aufgefaßt wird, nicht als ein direkt gesetztes und erstrebtes Ziel. Wenn wir von einer geschichtlichen Entwicklung und Übermittlung der Kulturwerte sprechen, liegt der Akzent durchaus auf der dabei hervortretenden objektiven Wert-erhöhung oder Wertverminderung. Das Subjekt, das dazu in Beziehung steht, wird als Träger des objektiven Kulturwertes betrachtet, es hat nur soweit Bedeutung, als es in die objektiv-kulturelle Sphäre hineinreicht; wird von deren Gesichtspunkt aus gewertet. Ganz anders liegt es beim pädagogischen Gegenstand. Da handelt es sich nicht nur um die objektive geschichtliche Überlieferung des Kulturwertes, obwohl diese Überlieferbarkeit des Kulturwertes eine notwendige Bedingung ist, damit er zum Bildungswert werden kann, sondern da hat die Übermittelbarkeit einen spezielleren Sinn. Die Übermittlung bedeutet da nicht eine bloße Überlieferung objektiver Werte vermitteltst irgendwelcher Subjekte, sondern die Beziehung zum Subjektiv-Individuellen ist da gerade das Ausschlaggebende. Demnach äußert sich die Übermittelbarkeit in zwei Momenten des pädagogischen Gegenstandes: der Lehrbarkeit und der Erlernbarkeit (natürlich beide Begriffe keineswegs in einem einseitig intellektualistischen Sinn verstanden). Die rechte Lehrbarkeit setzt voraus, daß der Erzieher oder Bildner den Gegenstand sich als persönlich erlebten und geschaffenen aneignet und ihn zu übermitteln versteht, die Erlernbarkeit bedeutet, daß der Gegenstand dem zu übermitteln verstandenen, die Erlernbarkeit bedeutet, daß der Gegenstand dem persönlichen Leben des Zöglings angepaßt werden kann und in dieses als organisches Glied eingeht, indem es aufgenommen, erlebt und verarbeitet wird. Aber das darf durchaus nicht eine Subjektivierung und Relativierung des objektiven Wertes in seiner Gültigkeit bewirken. Das Moment der Lehrbarkeit fordert nicht, daß der Gegenstand seines objektiven Kulturwertes entkleidet und zu einem völlig subjektiven Gebilde gemacht würde, sondern es

soll gerade der objektive Wert angeeignet und erlebt werden. Und ebenso ist mit der Erlernbarkeit nicht eine reiflose bequeme Anpassung an subjektives Belieben des Zöglings gemeint, sondern eine Anpassung, die ein Entgegenkommen und aktives Erarbeiten des objektiven Wertes von seiten des Zöglings verlangt. Eben dadurch, daß der pädagogische Gegenstand als Idee, als Norm sich kund gibt, stellt er Forderungen von objektiver Bedeutung sowohl an den Erzieher oder Bildner wie an den Zögling. Der Erzieher ist an die Idee als solche gebunden, er darf sie nicht ganz beliebig subjektiv umgestalten, und dem Zögling gibt sie das objektive Ziel, dem er immer näher zu kommen streben muß: diese Forderungen dürfen durch alles subjektive Erleben und Gestalten keineswegs verwischt werden.

Mit der pädagogischen Übermittelbarkeit, verstanden als Lehrbarkeit und Erlernbarkeit, hängt noch ein weiteres wesentliches Moment des pädagogischen Gegenstands zusammen. Seine Elemente müssen eine graduelle Abstufung in der Art gestatten, daß ihnen wohl die Idee als herrschend immanent ist, diese aber einen Ausdruck in den vom Erzieher pädagogisch gestellten variierbaren Fragen oder Aufgaben enthält und daß diese Frage oder Aufgabe eine je nach dem geistigen Niveau der Zöglinge variierebare Lösungsmöglichkeit besitzt. Der Gegenstand soll nicht nur überhaupt einfach lehrbar und erlernbar sein, sondern er soll eine fruchtbare pädagogische Entwickelbarkeit und Verwertbarkeit besitzen, er muß pädagogisch variierbar, abstußbar sein, pädagogische Beziehungsmöglichkeiten enthalten, nur dann kann sein objektiver Wert auch pädagogisch gewinnbringend sein. Weiter muß der pädagogische Gegenstand eine typische Entwicklungsbedeutung für den Zögling aufweisen, nur dann kann er seine Aufgabe recht erfüllen, d. h. er soll nicht nur im allgemeinen Sinn erlernbar und und der jeweiligen Individualität angepaßt sein, sondern er soll sich auf eine bestimmte typische Entwicklungsstufe des individuellen Seelenlebens überhaupt beziehen können, und er muß, in diese Entwicklungsstufe hineinwachsen, am typischen Verlauf des weiteren Wachstums der Persönlichkeit als mitwirkendes Moment teilnehmen und sich selbst entsprechend weiter und höher entfalten können.

Das sind alles Momente, die für die logischgegenständliche Struktur des pädagogischen Gegenstandes wesentlich sind und deren systematische Beschreibung eine pädagogische Gegenstandslehre zu liefern hätte. Mit dem pädagogischen Gegenstand steht der pädagogische Akt in engem Zusammenhang. Auch seine Charakterisierung ist natürlich sehr wichtig. Dazu bedarf es aber nicht nur einer Heraushebung seiner gegenständlich-strukturellen, sondern auch der psychisch-funktionellen Momente. Auch da muß es sich um eine Art phänomenologischer Beschreibung handeln, aber hierfür ist vor allem auch der psychische Erlebnischarakter zu berücksichtigen. Eine pädagogische Aktpsychologie, die funktionelle und strukturelle psychische Momente an den pädagogischen Akten analysierend beschreibt, hat daher hier ihre berechnigte Stelle und gewinnt eine Bedeutung für den Aufbau der Pädagogik als Wissenschaft. Diese aktpsychologische Betrachtung bietet eine Ergänzung und Bestätigung der gegenstandslogischen. Selbstverständlich,

kommt da weniger eine naturwissenschaftliche Psychologie als eine geisteswissenschaftliche in Betracht in der Art, wie sie Eduard Spranger für die Pädagogik fruchtbar gemacht hat.

So sind gegenstandslogische und aktpsychologische Erörterungen wichtig für die systematische Ausgestaltung der Pädagogik. Aber das Pädagogische ist weiterhin auch seinem inhaltlichen Wert nach zu begründen. In dieser Hinsicht treten die Beziehungen der Pädagogik zu Ethik als allgemeiner Wertlehre und zu Kulturphilosophie hervor. Die pädagogischen Prinzipien können nicht einfach aus der Ethik abgeleitet werden, aber die Zwecke der Erziehung und Bildung müssen ihrer Wertbedeutung nach in Übereinstimmung stehen mit den Prinzipien der Ethik. In ein allgemeines Wertsystem müssen sich die speziellen Werte des Pädagogischen einordnen lassen. Ethik muß in weitem Sinn als Wertphilosophie gefaßt werden, und Kulturphilosophie kann dann als ein eigener Teil von ihr gelten, ein Teil, der aber schon in eine andere gegenständliche Schicht führt. Auch Ästhetik muß von dieser Wertphilosophie umfaßt werden, geht aber in eine eigene Richtung und bildet ein selbständiges Gebiet gegenüber der Ethik. Die Pädagogik ist ebenfalls nicht ein abhängiges, unselbständiges Teilgebiet oder ein Anhang der Ethik. Wie das Pädagogische in seinem Gegenstande Charakter und seinem Aktcharakter sich von dem Ethischen unterscheidet, so auch in seinem Wertcharakter. Grundbegriffe der Pädagogik wie Begriffe der Bildung und Erziehung haben einen spezifisch pädagogischen Sinn und Wert, erst sekundär kommt auch ihre ethische Bedeutung in Betracht. Alles Ethische in der Pädagogik muß eine pädagogische Rechtfertigung erfahren.

Wenn Herbart den Begriff der „Bildsamkeit des Zöglings“ als Fundamentalbegriff an die Spitze der Pädagogik stellt¹⁾, so ist damit in der Tat auf einen pädagogisch prinzipiell bedeutsamen Begriff hingewiesen, allerdings ist da die Wertbeziehung nicht ausdrücklich hervorgehoben. Die Bestimmungen Herbarts, daß die Pädagogik von der praktischen Philosophie und der Psychologie abhängt, indem jene „das Ziel der Bildung“ zeige, diese „den Weg, die Mittel und die Hindernisse“²⁾, stellen sich als zu eng und einseitig heraus. Eine direkte Abhängigkeit von der Ethik oder der Psychologie läßt die Eigenart des Pädagogischen nicht zu. Die Beziehungen zur praktischen Philosophie und zur Psychologie sind zweifellos für die Pädagogik wesentlich, aber in verschiedener Weise, und auch die Beziehungen zur theoretischen Philosophie dürfen nicht vernachlässigt werden, so daß in der Tat die Pädagogik mit der ganzen Philosophie in notwendiger Verbindung steht, ohne daß sie der oder jener philosophischen Disziplin einfach untergeordnet wäre. Wenn Herbart sagt, daß durch die Ethik (praktische Philosophie) das Ziel der Bildung, durch die Psychologie der Weg, die Mittel und die Hindernisse bestimmt würden, so ist das eine Scheidung, die sich nicht als durchführbar erweist. Das Ziel wird natürlich nicht von der Ethik in der Weise „gezeigt“, daß es in ihr schon gegeben sei und einfach abgeleitet

¹⁾ Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen. § 1.

²⁾ Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen. § 2.

zu werden brauchte, sondern es muß als der Pädagogik selbst immanentes und ihr eigentümliches Ziel begriffen werden, das natürlich in einem philosophischen Wertsystem begründet sein muß und sich dann auch ethisch irgendwie einregistrieren läßt. Für die Bestimmung der pädagogischen Prinzipien genügt die Beziehung zur praktischen Philosophie nicht. Von der Bestimmung der pädagogischen Ziele ist aber die Bestimmung von Weg, Mittel und Hindernissen nicht so zu trennen, wie es Herbart da versucht. Weg und Ziel gehören zusammen, gerade in der Pädagogik läßt sich ein Ziel nicht bestimmen ohne Bestimmung des Weges, und läßt sich ein Weg nicht beschreiben ohne direkte Beziehung auf das Ziel, denn das Ineinander von Mittel und Zweck, Äußerem und Innerem ist ja für das Pädagogische (im Gegensatz etwa zum Technischen) charakteristisch. Demnach kann die Betrachtung von Weg, Mittel und Hindernissen keinen selbständigen Teil der Pädagogik bilden, der von einer einzelnen Disziplin, der Psychologie, abhängig wäre. Bloß psychologische Bestimmungen genügen auch da nicht, und andererseits sind solche psychologischen Erwägungen auch für die Charakterisierung des pädagogischen Ziels nicht zu entbehren.

Enge Beziehungen hat die Pädagogik zur Kulturphilosophie. Schon gegenstandslogische und aktpsychologische Bestimmungen führen auf Probleme des Verhältnisses zwischen Bildungswert und Kulturwert, zunächst in formal-struktureller Hinsicht. Aber auch inhaltlich ist da eine starke Verbindung vorhanden. Kulturwerte bilden das hauptsächlich objektiv darstellbare Material der Pädagogik, der Erzieher oder Bildner muß selbst notwendig in einem bestimmten kulturellen Zusammenhang stehen und Träger von Kulturwerten sein, und der Zögling soll eine Stellung in diesem kulturellen Zusammenhang erhalten. So ruht die Möglichkeit von Erziehung und Bildung auf allgemeinen wie auf speziellen Bedingungen des kulturellen Daseins. Die Bestimmung der Kulturfunktion der Pädagogik ist unerläßlich, und zwar muß einmal die inhaltliche Beziehung von Erziehung und Bildung zur Kultur überhaupt bestimmt werden, und dann muß die Bedingtheit der jeweiligen Pädagogik in einem bestimmten Kulturstadium aufgewiesen werden. Dabei ist natürlich philosophische Besinnung über das Wesen der Kultur und des jeweiligen Kulturstadiums nötig, denn nur die ideell gerechtfertigten inneren Wesenstendenzen dürfen für Erziehung und Bildung prinzipiell maßgebend sein, nicht äußerliche, zufällige Momente. — Wie mit der Kulturphilosophie so ist die Pädagogik auch mit der Soziologie als der Gesellschaftsphilosophie verbunden. Das pädagogische Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling hat eine bestimmte soziologische Struktur und ist auch durch allgemeinere soziologische Beziehungen mitbedingt. Erziehung und Bildung sind eine wesentliche Angelegenheit der Gesellschaft und des Staates und werden dadurch inhaltlich wie formal beeinflusst. Die Pädagogik hat nicht nur eine kulturelle Funktion, sondern auch eine soziologische Funktion.

So wird von verschiedenen Seiten des philosophischen Gebietes her Licht auf die pädagogischen Prinzipien geworfen. Aber gerade aus der Verbindung der Beziehungen zu den verschiedenen philosophischen Wissen-

schaften, die als Ganzes einen durchaus eigenartigen Charakter trägt, wie es in keinem der Teile liegt, gerade daraus resultiert die Selbständigkeit der Pädagogik als einer philosophischen Wissenschaft. Durch Bestimmung ihrer Zwecke und Aufgaben ergibt sich ein besonderes Gebiet, das sich in philosophischer Methode bearbeiten läßt. Der philosophische Charakter der Pädagogik bedeutet keineswegs, daß sie eine apriorische und deduktive Disziplin sei, die auf Allgemeingültigkeit ihrer Forderungen und Resultate Anspruch mache. Das Pädagogische liegt ja bereits in einer anderen gegenständlichen Schicht als allgemeine Logik und Ethik, wenn es auch philosophisch begründet ist. Man kann bei dem Zusammentreffen verschiedener, und nicht nur philosophischer sondern auch empirischer, Bedingungen bei der Pädagogik allerdings nicht von einer Allgemeingültigkeit pädagogischer Theorie im logisch-erkenntnistheoretischen Sinn sprechen¹⁾. Die Pädagogik kann auch keinesfalls dogmatisch-konstruktiv aus einem allgemeingültigen Prinzip heraus deduziert werden — alle Versuche in dieser Hinsicht scheitern an ihrer Einseitigkeit —, und ebensowenig braucht etwa eine Unterrichtsmethode die allgemeingültige und allein richtige zu sein. Absolute Bestimmungen gibt die Pädagogik nicht. Es ist daher ein vergebliches Unterfangen, ein System der Pädagogik aufstellen zu wollen, das schlechtthin allgemeingültig wäre, ein solches System wäre schon durch seine Abstraktheit untauglich, denn die Beziehung auf die konkreten Verhältnisse der Praxis ist von der Pädagogik als Wissenschaft untrennbar. Es braucht auch gar kein allgemeingültiges pädagogisches System zu geben, das für alle Zeiten und für alle Fälle anwendbar wäre — ein solches System wäre dogmatischer Schematismus, der das pädagogische Leben töten würde. Die wissenschaftliche Exaktheit braucht gar nicht darunter zu leiden, daß die Prinzipien bei einheitlicher Grundtendenz variierbar und modifizierbar sind. Wohl sind in der Pädagogik auch empirische Bedingungen zu berücksichtigen, aber auch diese müssen wissenschaftlich bestimmbar sein, auch die besonderen temporären und lokalen Umstände können in Betracht gezogen werden, ohne daß dadurch die Wissenschaftlichkeit aufgehoben wäre. Allgemeingültige Grundlagen kann dabei die Pädagogik trotzdem haben, aber sie ist nicht von sich aus eine allgemeingültige Wissenschaft, ja sie darf es ihrer Tendenz nach nicht sein. Es müssen natürlich allgemeine Bestimmungen über Erziehung und Bildung überhaupt, über ihre Möglichkeit, ihre Tendenzen und Wirkungen wissenschaftlich festgestellt werden. Aber diese allgemeinen Bestimmungen sind keine starren Schemata, die nur mechanisch angewandt zu werden brauchten, sondern sie haben als Ideen einen teleologischen Charakter und müssen durch nähere inhaltliche Erfüllung eine variierbare konkrete Form erhalten, auf die es pädagogisch ankommt. Auch die allgemeinen sachlich-gegenständlichen Voraussetzungen der Pädagogik lassen sich bestimmen, werden aber auch erst in der Spezialisierung und Konkretisierung fruchtbar. Die pädagogischen Probleme sind demnach zu kompliziert, als

¹⁾ In diesem Sinn hat W. Dilthey, über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (Sitzungs-Berichte der Berliner Akademie, 1888, S. 807 ff.) recht.

daß sie sich in allgemeingültiger Weise ein für allemal lösen ließen, aber die größere Schwierigkeit der Bestimmung darf der Klarheit und Deutlichkeit der pädagogischen Begriffe und der Strenge der pädagogischen Methode keinen Abbruch tun. Eine objektive Gültigkeit muß auch für einen nach Zeit und Umständen beschränkten Kreis vorhanden sein können.

So läßt sich auch bei philosophischer Behandlung der Pädagogik die Beziehung zum Empirischen durchaus wahren, ja das Empirische wird erst dadurch in seinem tieferen Sinn gewürdigt. Verfährt man so, dann kann es auch keinen Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis geben, für die Pädagogik ist ja gerade die notwendige Versflechtung von Theorie und Praxis charakteristisch. Gewiß hat die Pädagogik theoretische Grundlagen, aus denen sich Normen gewinnen lassen, aber der Theorie haftet da unmittelbar die Tendenz auf die praktische Realisierung an. Theoretische und praktische Pädagogik lassen sich daher gar nicht als zwei selbständige Teile auseinanderreißen. Wenn in vielen, besonders spekulativen Systemen der Pädagogik die Theorie der Praxis fremd gegenübersteht, so liegt das darin, daß allgemeine Begriffe da unter Abstraktion des spezifisch Pädagogischen gewonnen sind und dadurch der Schein der Allgemeingültigkeit entstanden ist. Wenn man aber gerade die besondere pädagogische Bedeutung betont und den notwendigen Bezug zwischen Idee, Norm und Wirklichkeit von vornherein wahrt, wie er durch das eigentümliche Gebiet der Pädagogik gegeben ist, wird man nicht in diesen Fehler verfallen. Die Begriffe dürfen nicht isoliert und nicht einfach durch Abstraktion verallgemeinert werden, wenn man sie systematisch darstellen will, sondern gerade der Beziehungszusammenhang muß erhalten werden. Läßt man das nicht außer acht, dann wird man auch den Vorwurf entkräftigen können, die philosophische Pädagogik könne die Fülle des wirklichen Lebens, worauf es bei der Erziehung ankomme, nicht erfassen. Sie soll gerade das Wirkliche, soweit das pädagogisch wesentlich ist, in seinem lebendigen Gehalt bestimmen, das Konkrete und Individuelle in seiner pädagogischen Eigenart würdigen und nicht durch Abstraktion ausschalten.

Die Möglichkeit einer Pädagogik als philosophischer Wissenschaft erscheint demnach prinzipiell gesichert. Die Pädagogik erhebt sich über die Reihe der empirischen Einzelwissenschaften und holt ihre Prinzipien wie ihre Methode aus der Philosophie. Wenn sie auch keine der primären, ganz auf apriorischer Grundlage beruhenden philosophischen Wissenschaften ist, so besitzt sie doch genügend Selbständigkeit und Festigkeit, um als besondere Wissenschaft auftreten zu können. Die eigentümliche Stellung der Pädagogik, insofern sie sowohl mit verschiedenen Wissenschaften als auch mit empirischer Praxis in engem Zusammenhang steht, war einem systematischen wissenschaftlichen Aufbau bisher allerdings nicht förderlich, denn die Gefahr einer Vermischung mit andersartigen Begriffen und Gesichtspunkten ist schwer zu vermeiden. Aber diese Schwierigkeiten dürfen nicht ausschlaggebend sein. Mit um so größerem Nachdruck muß die Forderung der Aufstellung selbständiger Prinzipien einer pädagogischen Wissenschaft und der Durchführung einer wissenschaftlichen Methode und scharf be-

grifflicher Bestimmung erhoben werden. Man gewährt damit nicht der Spekulation freien Lauf, und man engt die Wissenschaft auch nicht auf empirisch Zufälliges ein, sondern man läßt die Erfahrung zu ihrem Recht kommen, indem man sie philosophisch bestimmt und beurteilt, sie von ihren wissenschaftlichen Grundlagen aus begreift und systematisch ordnet. Die Fehler der bisherigen pädagogischen Systeme liegen größtenteils an ihrer Unwissenschaftlichkeit und Unexaktheit, weil sie entweder zu spekulativ waren und den Zusammenhang mit der Erfahrung verloren oder insolge falscher Berücksichtigung auch des zufällig Wirklichen eine nur ganz zeitlich und räumlich bedingte Geltung besitzen konnten. Schwierige und komplizierte Aufgaben liegen der philosophischen Pädagogik noch vor, aber wenn ihre Selbständigkeit und Eigenart gesichert ist, dann kann sie die Wissenschaftlichkeit ihrer Ziele und ihrer Methode erproben und sich die Geltung verschaffen, die ihr gebührt.



II. Psychologie und Pädagogik.

Daß Pädagogik und Psychologie in Beziehungen zueinander stehen, unterliegt keinem Zweifel. Von altersher hat sich sinnvolle pädagogische Tätigkeit auf psychologische Einsicht gestützt, auch wenn diese meist nicht in der Form wissenschaftlicher Erkenntnis ausgesprochen war, sondern unmittelbar in praktischer Menschenbeobachtung und Menschenbehandlung sich ausdrückte. Und pädagogische Theorie mußte, wenn sie nicht mit leerer Spekulation sich begnügen wollte, sondern irgendwelche praktische Anwendung erstrebte, die psychische Realität in ihrer Gesetzmäßigkeit berücksichtigen. Aber so unleugbar die Tatsächlichkeit solcher Beziehungen im allgemeinen auch ist, so schwer läßt sich doch das Verhältnis zwischen Psychologie und Pädagogik in präziser Weise bestimmen, und so verschiedenartig sind die Meinungen darüber. Für manche gilt die Psychologie geradezu als die pädagogische Grundwissenschaft, wobei es aber wieder sehr darauf ankommt, welche Art von Psychologie dabei aufgestellt wird, und ob die Grundlegung sich hauptsächlich auf theoretisches oder auf praktisches Gebiet bezieht; andere dagegen weisen der Psychologie eine mehr oder weniger untergeordnete Rolle an, ohne sich doch über die Frage der Qualität und des Umfangs ihrer Bedeutung zu einigen.

Man wird vielleicht glauben, die Schwierigkeit der Bestimmung dieses Verhältnisses rühre von der Unklarheit über den Begriff der Psychologie selbst oder der Unzulänglichkeit ihrer wissenschaftlichen Ausbildung her, und man könnte versuchen, die Streitigkeiten über die Formulierung einer wissenschaftlichen Psychologie ganz beiseite zu lassen und allein von dem praktisch-pädagogischen Bedürfnis auszugehen. Denn es scheint, als brauche man für die Pädagogik gar nicht die verschiedenen Arten von Psychologie zu prüfen und sie in der Vielgestaltigkeit ihres Inhalts heranzuziehen, sondern als komme für die pädagogische Tätigkeit nur ein Ausschnitt des seelischen Lebens in Betracht, der gar nicht unter eigentlich wissenschaftlich-psychologische Gesichtspunkte gestellt zu werden brauchte. Wie ein geschickter Handwerker praktische Kenntnis des Materials, soweit das zum Zweck der Verarbeitung nötig ist, besitzen muß, ohne dieses Material doch selbst wissenschaftlich zu untersuchen, so scheint der Erzieher das seelische Leben unter dem Gesichtspunkt des praktischen Erziehungszweckes beachten zu müssen. Praktische Seelenkenntnis (Psychognosis) wäre also für die pädagogische Tätigkeit ausreichend. Nur wenn eine solche Seelenkunde wissenschaftlich ausgebaut werden könnte in

dem Sinne wie etwa eine technische Disziplin, könnten auch psychologische Feststellungen für die Pädagogik von Bedeutung sein. Die Psychologie hätte demnach nur in einem praktisch-technischen Teil Beziehung zur Pädagogik und diene der Erziehung so wie die Technik dem Handwerk zur Verbesserung des erfahrungsmäßig geübten Tuns. Eine besondere pädagogische Psychologie mit praktisch-technischer Tendenz wäre anzunehmen, die von der eigentlichen wissenschaftlichen Psychologie relativ unabhängig wäre.

Aber die einseitige Betonung des praktischen Gesichtspunktes führt doch nicht zu genügender Bestimmung des Verhältnisses von Psychologie und Pädagogik. Das praktische Verhalten des Erziehers gegenüber dem seelischen Leben unterscheidet sich doch prinzipiell von dem des Handwerkers gegenüber dem zu bearbeitenden Material, und die pädagogische Psychologie kann nicht auf eine Stufe mit der Technik gestellt werden. Der Handwerker hat den rohen Stoff als Gegebenes vor sich und bearbeitet ihn mit bestimmten Mitteln zu bestimmtem, von vornherein gegebenem Zweck. Bei dem pädagogischen Akt dagegen ist weder ein einfach gegebenes roher Stoff noch ein vorher direkt festgelegter Zweck vorhanden. Die Seele des Züglings ist kein bloß naturhaftes, wertindifferentes Material, das nach ihm selbst fremden willkürlich bestimmten Zwecken künstlich zu formen wäre und dadurch seine Eigenart als bloßes Material verlöre, indem es zu einem Kunstgebilde würde, wie das bei technischem Gestalten der Fall ist, sie ist kein statisches Naturgebilde, das vom Menschen bearbeitet wird, sondern sie ist selbst ein dynamisches Zentrum, das bereits eine gewisse individuelle wie eine historisch bedingte typische Wesensform gewonnen hat, das Werte und Zwecke schon in sich enthält. Es kann da nicht ein Zweck von außen her herangebracht werden, dem sich die Seele wie totes Material zu fügen hätte. Eine solche Heteronomie dem Seelischen gegenüber hätte brutale Vergewaltigung und tötende Mechanisierung zur Folge, die allem pädagogischen Tun widersprechen würde. Gerade daß die Seele nicht einfach naturhaftes Gegebenes ist, sondern ein eigenartiges Ineinander von Gegebenem und Aufgegebenem, von Seiendem und Sollendem darstellt, gerade das macht erst pädagogische Tätigkeit möglich, aber dies verbietet auch, die Seele irgendwie als bloßes Material zu behandeln. Nicht Materialbearbeitung, sondern Entfaltung und Ausgestaltung immanenter Werthaftigkeit des Psychischen ist pädagogische Aufgabe, dazu ist eine besondere Einstellung erforderlich, die durchaus nicht handwerklich-technisch sein kann. Die Werte des Seelischen, auf die sich das pädagogische Verhalten richtet, sind aber nicht als feststehend gegeben, sondern sie erscheinen anfangs nur als schlummernde Möglichkeiten, als Dispositionen, deren Verwirklichung erst zu leisten ist und in verschiedener Richtung erfolgen kann. Die Seele des Züglings ist kein unbeschriebenes Blatt, das erst mit Schriftzügen bedeckt würde, deren Art gar nicht durch das Papier selbst, sondern durch die Willkür des Schreibenden bestimmt wäre, sie ist aber auch nicht ein Schriftstück, auf dem Aufzeichnungen in unsichtbarer Schrift stünden, die

nur sichtbar gemacht werden müßten, sondern sie zeichnet sich sowohl durch anhaftende Dispositionen als auch durch die Variabilität in der Entwicklung und durch die Aufnahmefähigkeit für fremde Einflüsse aus. Das widerspricht alles der Auffassung des Psychischen als technisch-praktischen Materials und der Beschränkung der pädagogischen Psychologie in dieser Hinsicht.

Jedoch die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik könnte auch durch die Beziehung auf die Seele des Zöglings gar nicht erschöpft werden. Die psychischen Bedingungen des pädagogischen Aktes liegen nicht allein im Zöglings. Vielmehr ist mit ihnen nur eine Seite dieses Aktes bezeichnet, die aber durchaus nicht als die einzig wesentliche gelten darf, ja erst wenn man die anderen Seiten mitberücksichtigt, wird die Unzulänglichkeit einer pädagogischen Psychologie, die nur nach technisch-praktisch zu bearbeitendem Seelenmaterial fragte, vollends deutlich. Viel zu wenig werden meist die psychischen Beziehungen, die vom Erzieher aus das Zustandekommen des pädagogischen Aktes mitermöglichen, in ihrer Bedeutung gewürdigt. Der Erzieher ist kein Handwerker, der nur als Ausführer der vorgelegten Zwecke in Betracht käme und dessen psychische Eigenart gleichgültig wäre, sofern nur das Werk verwirklicht wird, sondern er muß seine ganze Seele in sein Schaffen legen und nicht nur auf ein zu verwirklichendes Endziel, sondern auf den Prozeß des pädagogischen Handelns in all seinen einzelnen Momenten den Blick richten und das Ziel dem ganzen Handeln immanent sein lassen, es selbst schrittweise erst schaffen, nicht als fertiges Muster voransetzen. Der Erzieher ist wohl der Zielsetzende, aber er übernimmt das Ziel nicht einfach von außen her, sondern er muß es selbst sich erst innerlich erarbeiten und dadurch erst allmählich konstituieren, er darf es aber auch nicht der Seele des Zöglings als von außen kommendes Gebot gegenüberstellen, sondern er muß es aus den in der Seele vorhandenen Keimen organisch erwachsen lassen. Eine Harmonie zwischen der psychischen Struktur des Zöglings und derjenigen des Erziehers ist Voraussetzung für die Möglichkeit pädagogischen Tuns, aber diese ist keine prästabilierte Harmonie, sondern eine solche, die in jedem Moment neu geschaffen und vervollkommenet werden muß. Sie ist keine bloße Homophonie, sondern besteht gerade in der fortschreitenden Auflösung anfänglich vorhandener und in Wirklichkeit nie ganz restlos zu überwindender Disharmonien. Aus dem Ungeformten, Disharmonischen soll sich das Geformte, Harmonische, aus dem Chaos ein Kosmos entwickeln: in der Betonung dieser Entwicklungsmöglichkeit beruht eine Wesenseigentümlichkeit des pädagogischen Aktes. Bei aller Verschiedenheit, ja Gegensätzlichkeit, die das Verhältnis von Erzieher und Zöglings kennzeichnet, muß eine einheitliche Richtung bei beiden sich geltend machen und immer mehr hervortreten, und bei dieser immanenten Zielsetzung muß in der Seele des Erziehers stets das dominierende Moment liegen. Es muß also gleichsam ein führendes musikalisches Thema vorhanden sein, das anfangs im Gegensatz zu einer ungeordneten Tonfülle steht, die es aber immer mehr sich angleicht und gestaltet, bis schließlich das Thema in der geordneten Schlußmelodie untergeht und doch eben darin zum Sieg gelangt.

Die psychologische Betrachtung des pädagogischen Aktes vom Erzieher aus hat bei dieser Sachlage eine wesentliche Bedeutung. Damit erhebt man sich aber über die Forderung einer technisch-praktischen Seelenkunde, die einer physischen Materialkunde des Handwerkers analog wäre. Für das pädagogische Tun genügt nicht eine praktische Kenntnis anderer Menschenseelen, so wie sie etwa der erfahrene, weltkluge Geschäftsmann besitzt und anwendet, wenn er seine Zwecke erreichen will, sondern dazu gehört eine eigene Art seelischer Selbsthingabe, ein mitfühlendes seelisches Verständnis für den Zögling und ein Erfülltsein von dem Geist der Aufgabe. Der kluge Praktiker behandelt die Menschenseelen nur als Mittel zu seinen eigenen Zwecken, der Erzieher sieht gerade im Zögling selbst den Zweck. Für die geforderte seelische Einstellung des Erziehers ist psychologische Kenntnis der eigenen Seele nötig, Selbstbeobachtung und Selbstverstehen. Eine technisch-praktische Psychologie versagt da, eine auf Selbstbeobachtung und Intuition begründete Psychologie muß hierzu herangezogen werden. Dabei darf aber die psychische Beziehung auf den Zögling natürlich nicht außer acht gelassen werden. Man wird meinen, auch dieser erzieherpsychologische Teil der pädagogischen Psychologie sei doch wesentlich praktisch und stünde nicht mit einer wissenschaftlichen introspektiven oder analytischen Psychologie in Beziehung. Das besondere pädagogische Verhalten, das der Erzieher im Gegensatz zu anderen Praktikern üben muß, bezeichnet man wohl mit dem Begriff des pädagogischen „Taktes“ und behauptet, daß dieser Takt auf nicht weiter analysierbarer Anlage und Neigung zu praktisch-pädagogischem Tun beruhe. Aber mit der Annahme eines undifferenzierten praktischen Taktes kommt man doch nicht aus. Wohl kann man unter „Takt“ eine feine, innerliche persönliche Reaktionsfähigkeit verstehen, die das ganze Verhalten durchzieht und einer Schablonisierung spottet, gewiß bedarf das pädagogische Tun einer solchen persönlichen Färbung, aber dieses intim-persönliche Moment macht nicht die ganze Wesensart des pädagogischen Aktes aus, gibt ihm nur einen besonderen Ton oder Hauch. In Wahrheit sind pädagogisch auch recht wohl analysierbare individuelle und typische psychische Faktoren von Einfluß. Der pädagogische Akt ist nicht ein immer wechselndes individuell-zufälliges Verhältnis zwischen dem jeweiligen Erzieher und dem jeweiligen Zögling, sondern er ruht auf allgemeinen psychischen Beziehungen, nur die konkrete Ausgestaltung im einzelnen läßt natürlich mancherlei Variationen zu. Das Verhältnis von Erzieher und Zögling läßt sich in seiner typischen psychisch-strukturellen Gesetzmäßigkeit beschreiben, abgesehen von seiner individuellen Ausfüllung. So kann es sich dabei nicht nur um faktistisch-praktische Beobachtungen handeln, sondern um differentiell-psychologische und vor allem auch um typenpsychologische Probleme. Eine psychische Gesetzmäßigkeit kennzeichnet den pädagogischen Akt, und diese setzt typische seelische Züge im Zögling wie im Erzieher voraus. Zur Feststellung dieser Gesetzmäßigkeit aber genügt nicht eine praktische Seelenkunde, sondern dazu müssen allgemeine psychologische Grundsätze und Ergebnisse verwandt werden. Die pädagogische Psychologie tritt da

in notwendige Beziehung zur allgemeinen wissenschaftlichen Psychologie, wenn sie auch ihre eigene pädagogische Tendenz hat.

Aber auch die Beziehungen zu Bildungsgütern und Erziehungs-
mitteln weisen psychologische Momente auf, die für die Charakterisierung
des pädagogischen Aktes von Bedeutung sind. Auch sie sind nicht tote
„Mittel“, sondern enthalten geistiges Leben, das sich dem pädagogischen
Prozeß als unentbehrliches Glied einfügt und Verbindungsmöglichkeiten
zu Zögling wie Erzieher aufweist. Die objektiv gewordenen Gebilde,
deren sich Erziehung und Unterricht bedienen müssen, dürfen nicht als
etwas sachlich Starres betrachtet werden, vielmehr treten an ihnen infolge
ihrer Herkunft aus subjektiv Seelischem psychische Züge hervor, die eine
Wiederumwandlung und Neuformung des Objektiven in subjektivem Er-
leben gestatten. Gerade die Mischung von objektivem Wert und varii-
barer persönlicher Form ist für den pädagogischen Akt wesentlich. Für
festgewordene Tatsachen brauchte man keine pädagogischen Akte, solche
kann man einfach erfahrungsmäßig kennenlernen — das bloße Lernen
aber wie das bloße Übermitteln von Kenntnissen stellt noch keine pädagogische
Beziehung dar —, erst dadurch, daß die Werte ihre Einreihung in einen
fluktierenden psychischen Prozeß verlangen, um fruchtbar zu werden, erst
dadurch, daß ihr Wertcharakter bei aller Objektivität etwas Dynamisches
hat und psychische Gestaltung erfahren kann, erst dadurch ist die Not-
wendigkeit pädagogischer Beziehung gegeben. Auch für die Methodik des
Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens ist diese Verbindung von sachlichen
und persönlichen Momenten charakteristisch. Die pädagogische Methode
ist keineswegs ein bloß technisches Mittel oder Schema, das nur ange-
wandt zu werden brauchte, sie erhält vielmehr ihre pädagogische Be-
deutung erst dann, wenn sie von persönlichem Geist getragen ist, und
gerade in ihr kommt der lebendige Prozeßcharakter des Pädagogischen
zum Ausdruck. Damit aber ist gesagt, daß auch die Methode eine
psychologisch begreifbare Seite haben muß, infolge deren sie sich in die
psychische Struktur des pädagogischen Aktes einfügt.

So tritt überall zu Tage, wie mannigfaltig und kompliziert doch
die Beziehungen der Psychologie zur Pädagogik sind. Bloße technisch-
praktische Seelenkunde ist da für sich unzureichend, wenn sie auch ein
wertvolles Hilfsmittel sein kann. Probleme, wie sie sich aus dem Wesen
des pädagogischen Aktes ergeben, führen unmittelbar in Fragen der
wissenschaftlichen Psychologie. Die pädagogische Psychologie kann gar
nicht für sich ausgebaut werden, wenn sie nicht den Zusammenhang mit der
wissenschaftlichen Psychologie überhaupt wahrnt und in dieser ihre Be-
gründung sucht. Sie gelangt sonst nicht über zufällige empirisch-praktische
Wahrnehmungen hinaus. Wenn die pädagogische Psychologie entsprechend
den Gliedern des pädagogischen Aktes verschiedene Problemgebiete in sich
faßt, so heißt das nicht, daß diese nun isolierbar wären, sondern wie die Glieder
des pädagogischen Aktes zu einer Einheit verbunden sind, so sind auch die
daran haftenden psychischen Beziehungen notwendig gegenseitig aufeinander
gerichtet. Die Eigenart der pädagogisch-psychologischen Betrachtungsweise

muß gerade darin liegen, diese wechselseitige Verbundenheit und die den Gliedern immanente gemeinsame Tendenz psychologisch zu würdigen. In der damit geforderten Synthese und dem hierdurch gewonnenen besonderen wissenschaftlichen Gesichtspunkt prägen sich die besonderen Aufgaben der pädagogischen Psychologie gegenüber den allgemeinen Aufgaben wissenschaftlicher Psychologie überhaupt aus.

Wenn man so in der Pädagogik zweifellos auf wissenschaftlich-psychologische Probleme stößt und die Bedeutung einer pädagogischen Psychologie nicht unterschätzt werden darf, so fragt es sich doch, wie die systematische Stellung dieser pädagogischen Psychologie in der Pädagogik ist und wie ihre Art näher bestimmt werden muß. Es könnte scheinen, daß die Psychologie nicht nur keine untergeordnete, sondern geradezu eine ausschlaggebende Rolle in der Pädagogik spiele, daß sie eine oder auch die pädagogische Grundwissenschaft sei. Weit entfernt, daß technisch-praktische Seelenkunde ausreiche, gewinne die Pädagogik gerade durch ihr Verhältnis zur wissenschaftlichen Psychologie erst ihren wissenschaftlichen Charakter, — so könnte man glauben. In verschiedener Weise hat man daher versucht, der Psychologie eine grundwesentliche Bedeutung für die Pädagogik zuzuerkennen.

Bestehend kann der Herbart'sche Gedanke erscheinen, der allerdings Herbart's eigentlicher Meinung gegenüber oft mißverständlich vereinfacht wird, daß Ethik und Psychologie die philosophischen Grundwissenschaften seien und zwar die Ethik das Ziel der Erziehung, die Psychologie die Mittel und Wege und Hindernisse anzugeben habe. Bei dieser Formulierung scheint — was Herbart's eigene Absicht wohl nicht war — eine schroffe Scheidung der Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik und der zu diesen Gebieten zugehörigen, philosophischen Grundlagen vorgenommen werden zu müssen. Aber dann müßte man fragen, ob die Beschränkung auf Ethik und Psychologie als philosophische Grundwissenschaften zulässig sei und ob der Psychologie überhaupt eine solche grundlegende Bedeutung zukomme. Es ist verständlich, daß man gegen die einseitig aufgefaßte Herbart'sche Formulierung sowohl von logisch und ethisch gerichteter als auch von psychologisch orientierter Seite Widerspruch erhoben hat. Die Trennung einer auf das Ziel der Erziehung gerichteten Betrachtung von einer solchen, die nur auf die Mittel geht, lehnt man ab, mag man nun mit Natorp sagen, daß durch die logische und ethische Grundlegung der Pädagogik (sagen, daß durch die logische und ethische Grundlegung der Pädagogik auch schon Mittel und Wege bestimmt würden¹⁾, oder mag man mit Th. Litt der Ansicht sein, daß keine Zielbestimmung ohne Seelenkunde erreicht werden könne und keine Seelenkunde ohne Ausblick auf das Ziel in der Pädagogik bestehen könne²⁾. Diese beiden sich gegenüberstehenden Meinungen sind nicht unvereinbar. Darin sind sie von vornherein einig, daß Zielbetrachtung und Mittelbetrachtung in der Pädagogik nicht getrennt werden dürfe. In der Tat kann es ja beim pädagogischen Akt keine bloßen

¹⁾ B. Natorp, Philosophie und Pädagogik (Marburg 1909) S. 26 ff.

²⁾ Th. Litt, Pädagogik (Die Kultur der Gegenwart, Teil 1, Abt. 6, 3. Aufl. Leipzig und Berlin 1921) S. 281.

Mittel geben, die wie bei der Technik dem Zweck gegenüber verselbstständigt werden könnten und doch ganz in seinem Dienst stünden; nur untergeordnete äußere technische Mittel können in diesem Sinn bei der Pädagogik verwandt werden, aber sie haben keine pädagogisch wesentliche, sondern nur eine zufällige empirisch-praktische Bedeutung und bedürfen dann nicht einer besonderen psychologischen Grundlegung. Pädagogisch wesentliche Glieder haben keinen bloßen Mittelcharakter, wobei ihnen das Ziel äußerlich gegenüberstünde, sondern ihnen ist das Ziel immanent und sie sind selbst ein wesentliches Stück dieses Ziels. So ist in der Pädagogik gar nicht ein Zweck-Mittel-Verhältnis in der üblichen Weise vorhanden, das gestaltete, ein Gebiet der Mittel und ein Gebiet der Ziele voneinander abzugrenzen.

Dann fragt es sich aber, welche Rolle die Psychologie in der Pädagogik spielt. Kommt ihr eine grundlegende Bedeutung für das ganze Gebiet der Pädagogik zu, für Zielbestimmung und Mittelbestimmung zugleich, oder aber hat sie einen irgendwie untergeordneten Wert? Nun lassen sich allerdings die Prinzipien der Pädagogik als Wissenschaft nicht von der Psychologie aus begründen, denn eine solche Begründung kann nur von der Logik und der Wertphilosophie her erfolgen. Die Psychologie ist also in der Tat keine eigentliche philosophische Grundwissenschaft der Pädagogik¹⁾, und Ratorp ist im Recht, wenn er diesen Anspruch der Psychologie zurückweist. Aber die Psychologie braucht darum nicht unwesentlich für die Pädagogik zu sein. Denn mit der prinzipiellen wissenschaftlichen Grundlegung ist ja der Ausbau der Pädagogik noch keineswegs durchgeführt. Zur Kenntnis des konkreten pädagogischen Aktes und der konkreten pädagogischen Aufgabe ist psychologische Betrachtung unentbehrlich. Die Pädagogik verharret ja nicht in der Sphäre theoretischer Prinzipienbegründung, sondern sie hat notwendig eine praktische Tendenz, sie verlangt Erfüllung in der empirischen Wirklichkeit, Beziehung des Sollens und der Werte auf ein Sein, aber auch Richtung des Seins auf die Sollens- und Wertesphäre. Nur von Wertphilosophie und Logik her kann sie ihre wissenschaftliche Begründung erhalten, aber sofern ihr auch die Beziehung auf empirisches Sein notwendig anhaftet, bedarf sie auch der Psychologie zu ihrer Realisierung. Der pädagogische Akt muß nicht nur seiner Sollenseite nach, sondern auch seiner Seinsseite nach betrachtet werden, in seiner Konkretheit stellt er gerade ein eigentümliches Sineinander von Sollen und Sein dar.

Wenn demnach auch die Berücksichtigung von psychischer Gesetzmäßigkeit in verschiedener Weise für die Pädagogik wesentlich ist, so sind damit nicht noch neue Prinzipien für die Pädagogik als Wissenschaft neben den in Wertphilosophie und Logik begründeten konstatiert. Die psychische Struktur des pädagogischen Aktes muß in ihrer Gesetzmäßigkeit durchaus den allgemeinen pädagogischen Prinzipien entsprechen, wenn sie pädagogischen Wert haben will, nur von diesen

¹⁾ Vergleiche dazu S. 28 ff.

aus erfährt sie ihre Begründung. Es lassen sich nicht aus bloß empirisch-psychischen Feststellungen allgemeine pädagogische Prinzipien gewinnen und systematisch begründen, denn zur Begründung sind solche obersten Prinzipien von philosophischem Charakter bereits vorausgesetzt. Beim einseitigen Ausgehen von der empirischen Seinsseite kommt man nicht zu einem System, bleibt man in vager Praktik stecken. Von der Empirie darf die Betrachtung zwar anheben in dem Sinn wie Kant sagt, alle unsere Erkenntnis fange mit der Erfahrung an¹⁾, aber sie darf in ihr nicht eine logisch-systematische Begründung suchen, die allgemeine philosophische Prinzipien voraussetzt. Denn nicht all unsere Erkenntnis stammt aus der Erfahrung, wie Kant fortfährt, und die Wissenschaften, namentlich diejenigen, die ins philosophische Gebiet gehören, sind ihren wissenschafts-systematischen Fundamenten nach nicht in der bloßen Erfahrung begründet, so sehr sie auch unter Zugrundelegung der Prinzipien Anwendung und Bereicherung in der Erfahrung suchen. Für die Pädagogik nun ist gerade die Begründung ihrer Prinzipien in der allgemeinen philosophischen Sphäre unerlässlich, ihr ganzer Sinn liegt in der Beziehung auf Sollen und Werte. So kann Ratorp mit Recht sagen, der Begriff der Erziehung und der Bildung enthalte schon „ein Problem von eigentlich philosophischer Natur: das Problem des Sollens oder des Zwecks, oder wie wir am liebsten sagen, der Idee“²⁾.

Aber die Pädagogik verbleibt nicht in der reinen Sollens- und Wertosphäre, sondern in ihr liegt die Tendenz auf empirische Ausfüllung und konkrete Lebensgestaltung. Dieser Tendenz wird man schon damit gerecht, wenn man, wie das z. B. Ed. Spranger und Th. Vitt tun, die Pädagogik in der Kulturphilosophie verankert. Die Kulturphilosophie ist natürlich ein Teil der Wertphilosophie überhaupt, aber in ihr erhalten die Werte bereits eine speziellere und konkretere Fassung, werden sie eingestellt in den kontinuierlichen Prozeß geschichtlichen Lebens, und diese Kulturwerte haben allerdings eine besondere Bedeutung für die Pädagogik. Ob die Kulturphilosophie allein imstande ist, die Grundlage für die Pädagogik zu geben, ist eine andere Frage. Jedenfalls aber sucht auch Th. Vitt die pädagogischen Prinzipien nicht einfach von der Psychologie her zu gewinnen, sondern sie in der philosophischen Wertosphäre zu begründen. Auch er will wohl einen Psychologismus vermeiden, der zu einer Auflösung der Pädagogik in der Psychologie führt. Es bedarf aber dann einer scharfen Bestimmung der philosophischen Grundlegung und ihres Verhältnisses zur psychologisch-pädagogischen Betrachtung. Wenn Vitt sagt, die Bestimmung des Sollens sei nicht unabhängig von der Erfassung des Seins, aber auch umgekehrt³⁾, so ist zu betonen, daß die „Abhängigkeit“ des Sollens vom Sein doch nicht mit derjenigen des Seins vom Sollen gleichartig ist, sondern daß in dem Begriff der Abhängigkeit da eine leicht Mißverständnisse bewirkende Mehr-

¹⁾ Kant, Kritik der reinen Vernunft (2. Aufl.), Einleitung.

²⁾ P. Ratorp, Sozialpädagogik (3. Aufl., Stuttgart 1909) S. 5.

³⁾ Th. Vitt, Pädagogik (Die Kultur der Gegenwart I, 6., 3. Aufl.) S. 281.

dentigkeit vorhanden ist. Von der Geltungs- und Wertphäre her wird Pädagogisches systematisch begründet, alles, was auf pädagogische Bedeutung Anspruch macht, muß in diesem Sinn von Prinzipien abhängen. Die Geltungs- und Wertseite hat eine logische Priorität gegenüber der Seinsseite, denn das Seiende muß seiner Geltung und seinem Wert nach wissenschaftlich begründet werden, wenn es Berechtigung besitzen soll. Diesen notwendigen Geltungs- und Wertcharakter drückt Th. Litt aus, wenn er bemerkt: nur im Ausblick auf die „ideale Gestalt“ der Seele vermöge das pädagogische Subjekt ordnend und sichtend einzugreifen; auch wenn der Erzieher das Sein des Zöglings auf sich wirken lasse, trage das Bild teleologischen Charakter, da die Kategorien der Auffassung, die auf Zielbestimmung hingeordnet seien, sich geltend machten. Damit wird die spezifische pädagogische, unter ideellen Wertprinzipien stehende Einstellung bezeichnet. Ihrer logisch-systematischen Geltung nach sind die Prinzipien und die aus ihnen logisch abgeleiteten Sätze unabhängig vom Sein, aber sie haben eine Beziehung auf das Sein, sofern sie in diesem ihre Anwendung und Realisierung erhalten.* Die Abhängigkeit des Seins vom Sollen bedeutet ein Begründungsverhältnis, eine logische Beziehung. Wenn man dagegen vom bloßen Sein ausgeht, gelangt man nicht auf dem Wege logischer Begründung zu Sollensprinzipien, falls man diese nicht implizite voraussetzt. Das Seinsmoment „haftet“ an den Werten, sofern sie reale Erfüllung verlangen, aber die Realisierung bedarf selbst logischer, ethischer und pädagogischer Rechtfertigung. Im erfüllten Sein ist der Wert als realisierte Tendenz „enthalten“, aber dieser ist nicht vom Sein aus abzuleiten, sondern nur von wertphilosophischen Grundlagen. So darf die Berücksichtigung des Seins nicht zu der Annahme verführen, daß man aus dem bloßen Seienden schon wissenschaftliche Prinzipien gewinnen und begründen könne. Die Geltungsbeziehung ist von der Seinsbeziehung durchaus zu unterscheiden. Beim Verhältnis vom Sollen zum Sein handelt es sich um Geltungsbeziehungen, die letzten Endes logischer und ethischer Natur sind, um systematische Begründung von den Prinzipien aus, beim Ausgehen vom Sein aber ist die Feststellung und Beschreibung realer Seinsbeziehungen gefordert, die wohl ein Sollensmoment „enthalten“ können, aber als realisiertes, nicht als reines Sollen, da kommt also die psychische Faktizität in Frage, nicht die Logizität. Wenn diese Einschränkung und Bestimmung aber vollzogen ist, dann ist es möglich, die wissenschaftlichen Grundlagen in ihrer systematischen Bedeutung sicherzustellen, aber auch unter deren Wahrung die Tendenz auf Erfüllung in der Realität zu berücksichtigen. Die psychologische Seinsbetrachtung trägt dann keinen prinzipienbegründenden Charakter, aber sie hat doch, wenn sie in ihren Grenzen verbleibt, eine umfassende Bedeutung für die Realisierung der wissenschaftlichen Prinzipien im faktisch Daseienden¹⁾.

Damit werden auch die Ansprüche zurückgewiesen, die neuerdings von

¹⁾ Vgl. über die Stellung der Psychologie auch mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920).

seiten einer empirischen Psychologie der Pädagogik gegenüber erhoben worden sind. Durch die Verwendung naturwissenschaftlicher Methode in der Psychologie schien die Möglichkeit geboten, doch von einer Wirklichkeitsbetrachtung aus wissenschaftliche Grundlagen zu schaffen, die Seinsbeziehung schien also da doch primär zu sein. Aber diese Annahme beruht auf einer Täuschung sowohl über den Charakter der Naturwissenschaften wie über die systematische Bedeutung der Psychologie. Auch die Naturwissenschaften liefern keine bloße abbildmäßige Beschreibung der Wirklichkeit, auch ihre Gegenstände sind nicht einfach die wirklichen Objekte in ihrer unmittelbaren sinnlichen Erlebtheit, sondern auch bei ihnen sind wissenschaftliche Erkenntnisprinzipien vorausgesetzt. Das Geheimnis des Experiments beruht nicht darauf, daß es aus der Wirklichkeit wissenschaftliche Werte herauszauberte, sondern es wird nur dadurch bedeutsam, daß es seiner Erkenntnisbeziehung nach in einen systematischen Erkenntniszusammenhang eingestellt wird. Wenn die Berücksichtigung der Wirklichkeit dabei eine große Rolle spielt, so ist damit noch nicht gesagt, daß in der Wirklichkeit selbst schon die logische Begründung liege, das Wirkliche wird vielmehr dann unter Erkenntnisprinzipien gesetzt und erhält durch diese erst seine kategoriale Formung, es wird also nicht als bloß Wirklichseienes, sondern als erkenntnismäßig Geltendes, Wertvolles betrachtet. Wissenschaftliche Erkenntnisgesetzmäßigkeit ist demnach auch in den Naturwissenschaften vorhanden, nicht als erst nachträglich erworben, sondern als logisch vorausgesetzt für die Möglichkeit naturwissenschaftlicher Erkenntnis und naturwissenschaftlicher Erkenntnisgegenstände, nur fehlt der naturwissenschaftlichen Erkenntnis die normative Beziehung, wie sie der allgemeinen Ethik und Wertlehre und den daraus abgeleiteten Wissenschaften anhaftet. Damit aber sind Naturwissenschaften von vornherein ungeeignet, ein logisch-wissenschaftliches Fundament für Wissenschaften dieser wertnormativen Gruppe abzugeben. Durch die Anwendung einer empirisch-naturwissenschaftlichen Methode kann also die Psychologie auch nicht hoffen, naturwissenschaftlichen Methoden der Pädagogik liefern zu können. Es war ein Irrtum, wenn man glaubte, weil die Psychologie durch Einführung einer exakten Methode den Anschein größerer Wissenschaftlichkeit gewonnen hatte, könne sie nun auch als Fundament für alle möglichen Wissenschaften, vor allem auch solche mit wertnormativem Charakter, dienen, sofern diese es irgendwie mit Seelischem zu tun hätten. Wenn man daher von einer „experimentellen Pädagogik“ gehofft hat, sie werde durch exakte psychologische Untersuchungen eine neue wissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik bieten und damit überhaupt erst die Pädagogik als Wissenschaft konstituieren, so mußte diese Hoffnung eitel bleiben. So sehr z. B. Ernst Meumann wichtiges Material über das seelische Verhalten des Schulkindes beibringt, so sind doch seine prinzipiellen Erörterungen über das Verhältnis der experimentellen Psychologie zur Pädagogik durchaus angreifbar. Er überschätzt die Bedeutung der experimentellen Pädagogik und erkennt ihre Grenzen nicht richtig, wenn er ihr eine grundlegende oder wenigstens mitentscheidende Rolle für alle pädagogischen Fragen zu-

spricht¹⁾. Noch weiter geht W. A. Lay, der die experimentelle Pädagogik geradezu zum Rang der wissenschaftlichen Pädagogik überhaupt erheben will²⁾. Aber wenn auch die psychologische Betrachtung für die Realisierung pädagogischer Ideen zweifellos in umfassendem Maße nützlich und unentbehrlich ist, so trägt sie darum doch keinen prinzipienbegründenden Charakter. Und außerdem bleibt der experimentellen Pädagogik gegenüber die Frage, wieweit sie das ganze Gebiet der pädagogischen Psychologie umfaßt.

Die Gefahren einer bloß psychologischen Pädagogik hat schon Herbart erkannt, der doch gerade die positive Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik betont hat. Er sagt von der bloß psychologischen Pädagogik, sie durchschaue „die Möglichkeit, daß ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer“ werde, dem „schlechten wie dem guten Erzieher“ wisse sie „zu sagen, was er wirke“, jedem sei sie „brauchbar für beliebige Zwecke“, nach ihrer Anleitung könne „der eine bessern, der andere verderben“; er vergleicht sie mit einem „grauen Diplomaten, dessen steinernes Antlitz keinen Zug von Teilnahme für das Wohl und Wehe verrät, um welches er wie ein Wahrsager befragt wird“, der „merkt, woher der Wind kommt“ und „seine Fahne darnach“ dreht³⁾. Damit ist richtig hervorgehoben, wie die Psychologie als bloßes Mittel dienen kann, in dem der Zweck gar nicht mitbestimmt liegt, sondern das von dem jeweiligen Zweck losgelöst werden kann. In der Pädagogik aber kommt es gerade auf die Zwecke als Prinzipien an, und die Mittel müssen da schon die bestimmte Richtung auf die bestimmten Zwecke in sich tragen, dürfen von diesen gar nicht getrennt werden. So kann die bloß psychologische Pädagogik nicht von sich aus pädagogische Ziele aufstellen, ja sie verliert leicht das Ziel, dem sie dienen soll, aus den Augen und wird verselbständigt. Bei der experimentellen pädagogischen Psychologie kann diese Gefahr besonders naheliegen. Nur zu leicht wird dann dem psychologischen Experiment ohne weiteres eine maßgebende Bedeutung für die Pädagogik zugesprochen, ohne daß man es seinerseits erst von pädagogischen Prinzipien aus wertet, und nur zu leicht werden dann Erziehung und Unterricht in den Dienst bloßer psychologischer Beobachtungen und Experimente gestellt und die eigentlichen rein pädagogischen Ziele dabei außer acht gelassen.

Aber wenn so die Psychologie keine prinzipienbegründende Bedeutung für die Pädagogik besitzt, so muß erst recht nach den Aufgaben und Methoden der Psychologie innerhalb der ihr gesteckten Grenzen in der Pädagogik gefragt werden. Herbart stellt folgende Aufgaben einer psychologischen Pädagogik (oder besser: einer pädagogischen Psychologie) fest: sie müsse „zuerst die mannigfaltige Bildsamkeit der Zöglinge — sowohl die Naturanlage als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten

¹⁾ E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik I, (2. Aufl., Leipzig und Berlin 1911), S. 61.

²⁾ W. A. Lay, Experimentelle Pädagogik (3. Aufl., Leipzig und Berlin 1918 „Aus Natur und Geisteswelt“).

³⁾ Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie (E. W. herausgegeben von Rehrbach, IX, S. 342).

des Weiterkommens — erwägen“, sie hätte „alsdann von Büchern und Apparaten, von Ermunterungen und Zwangsmitteln zu reden“, „um diesen gewisse ideale Zöglinge gegenüber zu beschreiben, wie sie beschaffen sein müßten, wenn aus jedem Bildungsmittel die ihm eigentümliche Wirkung in voller Stärke hervorgehen sollte“, endlich müßte „von Schulen, Seminarien u. dergl. die Rede sein“¹⁾. Damit sind zweifellos wichtige Problemkreise für eine pädagogische Psychologie bezeichnet. Nur vermißt man dabei die ausdrückliche Erwähnung einer Psychologie des Erziehers und Lehrers, wenn diese auch in dem zuletzt erwähnten Problemgebiet zum Teil mit-enthalten sein mag. Wenn man die Persönlichkeit des Erziehers mehr in den Vordergrund stellt, kann man zu einer etwas anderen Einteilung gelangen. So nennt Erich Stern als die drei Probleme der pädagogischen Psychologie: die Person des Erziehers, die des Zöglings und die psychische Seite des Vorgangs, die Bewegung zwischen ihnen²⁾, wobei dann allerdings den Organisationen des Erziehungs- und Unterrichtswesens keine besondere Stelle eingeräumt wird³⁾.

Das Gebiet jedenfalls, das am meisten und am stärksten bearbeitet wird und daher gewöhnlich voransteht, ist die Psychologie des Zöglings. Schon bei diesem Gebiet zeigt sich, wie eine einzige spezielle psychologische Methode dabei nicht als alleinmaßgebend angesprochen werden kann. Die notwendige pädagogische Tendenz der Psychologie des Zöglings betont Herbart richtig, wenn er den Begriff der „Bildsamkeit“ in den Mittelpunkt stellt. Nicht beliebige psychische Beschaffenheiten kommen in Betracht, sondern das seelische Leben nur insoweit, als es in pädagogischer Weise zu erziehen und zu bilden ist. Der pädagogische Wertgesichtspunkt muß von vornherein mit der psychologischen Betrachtung verbunden werden. Psychophysische Eigentümlichkeiten des kindlichen Seelenlebens und seiner Entwicklung müssen natürlich genau untersucht werden, und hier hat auch die Anwendung der experimentellen naturwissenschaftlichen Methode zweifellos eine Berechtigung, auch physiologische Daten müssen da herangezogen werden. Durch experimentell-psychologische Methodik können exakte Bestimmungen über das psychophysische Verhalten der Kinder in verschiedener pädagogisch wesentlicher Hinsicht gewonnen werden. Die experimentelle Pädagogik hat in dieser Beziehung gewiß förderlich gewirkt und durch wissenschaftliche Problemstellung bei Untersuchungen über Aufmerksamkeit, Lernfähigkeit, Schreiben, Lesen, Rechnen, über die Entwicklung der Intelligenz u. a. mancherlei Ergebnisse erzielt. Keineswegs sind solche Untersuchungen bedeutungslos, aber sie müssen pädagogisch gewertet werden. Schon die experimentelle pädagogische Psychologie kann daher nicht einfach eine wertindifferente naturwissenschaftliche Psychologie sein, sie muß als pädagogische

¹⁾ Herbart, *Sämtliche Werke*, herausgegeben von Rehrbach, IX, S. 342 f.

²⁾ Erich Stern, *Grundfragen der pädagogischen Psychologie* (Neue Jahrbücher für das klassische Altertum. 2. Abt., Bd. 50, 1922) S. 24.

³⁾ In seinem eben erschienenen Buch „*Einleitung in die Pädagogik*“ (Halle 1922), das mir während der Korrektur zugeht, fügt Erich Stern demgemäß noch eine vierte Problemgruppe hinzu, die er allerdings nicht prägnant genug bezeichnet, wenn er sagt, es handle sich da um „das Verstehen der Objektivationen“ (S. 118).

Psychologie nicht nur von psychologischen sondern auch von pädagogischen Prinzipien ausgehen. Das heißt natürlich nicht, daß sie von dogmatischen Vorurteilen abhängig wäre, die ihr wissenschaftlich-psychologisches Verfahren hinderten, vielmehr hat die Psychologie selbstverständlich in allem, was psychologisch erheblich ist, die wissenschaftliche Untersuchungsmöglichkeit und Entscheidung. Aber nicht alles an dem pädagogischen Akt ist bloß psychologischen Gesichtspunkten unterworfen, das psychologisch Bedeutsame dabei liegt selbst schon in einer pädagogischen Wertsphäre und muß von pädagogischen Wertprinzipien abhängig sein, ohne daß seine psychische Faktizität dadurch gestört würde. Nicht die Gesetzmäßigkeit des Seelischen überhaupt soll erforcht werden — das ist eine rein psychologische Angelegenheit —, sondern die Untersuchung erstreckt sich auf einen besonderen Bezirk, der unter pädagogischer Wertgesetzlichkeit steht. Ein eigenartiges Wertmoment muß also der psychologisch-pädagogischen Betrachtung im Unterschied von der bloß psychologischen von vornherein anhaften und dessen Mitberücksichtigung darf auch bei der Anwendung der experimentell-naturwissenschaftlichen Methode nicht außer acht gelassen werden, vielmehr muß diese Methode selbst dadurch eine Umwertung erfahren.

Bei dieser notwendigen Beziehung auf die pädagogische Wertbetrachtung kann das psychologische Experiment für sich in pädagogischer Hinsicht gar nicht genügen, wenn es auch ein brauchbares Hilfsmittel sein kann. Die Entwicklung der experimentellen Pädagogik selbst hat gezeigt, daß sie eine pädagogische Bedeutung nicht durch bloßes Experimentieren erhalten kann, sondern in psychologischer wie in pädagogischer Beziehung einer Ergänzung bedarf. So haben die Intelligenzprüfungen mittels der Testmethode, auf die man so viel Hoffnung setzte, gerade durch Ausbildung ihrer Methodik zu der Anerkennung geführt, daß auch nicht experimentell erforschbare psychische Faktoren pädagogisch von wesentlicher Bedeutung sind. Diese Erkenntnis ist z. B. in den Untersuchungen William Sterns und seiner Schule durchgedrungen. Außer dem Experiment werden da psychologische Beobachtungen von Eltern und Lehrern in umfassender Weise methodisch mitverwertet. Es wird dabei mit Recht betont, daß gerade feinste, innerste Regungen des seelischen Lebens sich nicht dem Experiment erschließen und daß nicht etwa nur zufällige Lücken in der jeweiligen Ausbildung der experimentellen Methode, sondern prinzipielle ihr anhaftende Mängel es verhindern, ein ausreichendes psychologisches Bild des ganzen Seelenlebens herzustellen, soweit es pädagogisch von Wichtigkeit ist. Charakteristischerweise erhebt sich auch W. Sterns Psychologie durchaus über die mechanistisch-naturwissenschaftliche Psychologie, indem er seine Psychologie mit einer personalistischen Weltanschauung verbindet¹⁾. In der Tat kann eine mechanistisch-naturwissenschaftliche Psychologie für die Pädagogik nicht ausreichen. Da es sich pädagogisch um Erziehung und Bildung der ganzen Persönlichkeit handeln muß und das psychische Ganze nicht eine bloße Nebeneinanderstellung von Teilen ist, kann eine mecha-

¹⁾ Vgl. W. Stern, Die Psychologie und der Personalismus (Leipzig 1917), auch „Person und Sache“ Bd. I und II (Leipzig 1906 u. 1918).

nistische Auffassung von den Teilen her nicht Aufgabe der pädagogischen Psychologie sein. Eine mechanistische, atomistische Psychologie, welche nach Analogie der Naturwissenschaften ausgestattet ist, muß — auch wenn man ihr in allgemein psychologischer Rücksicht eine gewisse, vielleicht nur beschränkte Bedeutung zuerkennt — in der Pädagogik jedenfalls sehr bald auf unübersteigbare Grenzen stoßen. Denn da widerspricht eine bloß mechanistisch-naturwissenschaftliche Auffassung des Seelischen schon der ganzen praktisch-pädagogischen Einstellung des Erziehers. Nicht auf Untersuchung isolierter Teile, an denen eine Naturgesetzlichkeit festzustellen wäre, kann es da ankommen, sondern die qualitative Eigenart des Seelischen als eines Ganzen ist da das wesentliche Moment. Diese Richtung auf das Ganze der Zöglingspersönlichkeit und auf die aus diesem Ganzen hervorgehenden Leistungen wird durch die Beobachtung des Erziehers oder Lehrers betont, und darum kann praktisch-psychologische Beobachtung des Pädagogen oft viel mehr ausschlaggebend sein als experimentell-psychologische Untersuchung und darf keineswegs vernachlässigt werden. Der Erzieher hat ein psychisches „Leitbild“ des Zöglings, und dieses ist kein Mosaik von gleichwertigen Teilen, die ihrem bloßen Materialcharakter nach betrachtet würden und zu linearen Figuren sich zusammenschließen, sondern ein farbiges und plastisches Gesamtbild mit Licht- und Schattenwerten, mit Perspektive, ein Bild, in dem von vornherein charakteristische Hauptzüge hervortreten und das durch neue Striche immer mehr vervollkommenet wird, ohne seinen ursprünglichen Charakter zu verlieren. Bei dem Mosaik lassen sich aus den einzelnen Teilen je nach ihrer Gruppierung verschiedene Figuren zusammensetzen und aus den Teilen als solchen läßt sich noch nicht erkennen, wie die Figur gestaltet sein wird; bei dem psychischen Leitbild des Pädagogen aber ist ein gewisser Ganzheitswert das Erste — dieser stellt bereits eine pädagogisch wesentliche Verbindung von Sein und Sollen dar, und er bildet ein konstituierendes Moment für das Zustandekommen der Teile, die also ohne diese Beziehung auf das Ganze gar nicht möglich wären. Das Ganze des psychisch-pädagogischen Leitbildes ist kein bloß mechanisch-kausales Gebilde, sondern trägt von vornherein durch seine notwendige Einordnung in die pädagogische Wertsphäre einen teleologischen Charakter. Vom Ziel und Zweck als dem Ganzen muß der Ausgangspunkt genommen, auf dieses hin müssen die Teile bestimmt werden, es ist die Idee, die eine fortschreitende Realisierung erfahren soll, und diese Idee muß bereits irgendwie in den psychischen Anlagen wirken können. In diesem ideellen teleologischen Ganzheitscharakter des psychisch-pädagogischen Leitbildes liegt es auch begründet, daß dabei nicht zufällige bloß individuelle Momente die Hauptrolle spielen, obwohl natürlich differentiell-psychologische Berücksichtigung der seelischen Eigenart für die Erreichung des Ziels und den Weg darauf hin wichtig ist, sondern daß dabei typische pädagogisch wesentliche psychische Züge hervortreten, die in ihrer Ausgestaltung individuelle Variationen zulassen, und daß auch das Individuelle, soweit es pädagogisch gewürdigt werden kann und muß, eine typische Bedeutung empfängt. So sehr der Erzieher individuelle psychische Regungen des Zöglings zu ver-

stehen sucht, so faßt er das Individuelle doch nicht in seiner Vereinzelung, sondern gibt ihm durch die pädagogische Beziehung, gerade wenn er es in seinem tiefsten innern Wesen zu ergreifen sucht, einen typischen Wert. Nicht Entwicklung individueller Eigenart um jeden Preis kann in Frage kommen — das wäre Proklamierung individueller Willkür, für die es keiner Erziehung bedürfte —, sondern nur Herausbildung und Veredlung berechtigter individueller Eigenart, d. h. einer solchen, die zugleich einen typischen Wert repräsentiert. Im Individuell-psychischen muß ein wertvolles Typisch-psychisches stecken, und dieses muß der Erzieher psychologisch zu erkennen verstehen. In einer relativ äußerlichen Form tritt die Bedeutung des Typisch-psychischen schon dann hervor, wenn sich der Erzieher oder Lehrer einer geschlossenen Mehrheit von Individuen, einer „Klasse“, gegenübersteht, wie es in der Schule der Fall ist. Die Massenerziehung enthält besondere psychologische Probleme gegenüber der Einzelerziehung.

So gehen die Aufgaben der pädagogischen Psychologie des Zöglings über die einer experimentell-psychologischen Untersuchung hinaus. Wohl kann die experimentelle Methode, in Grenzen eingeschränkt und richtig verstanden, nützlich sein, aber sie darf nicht einseitig naturwissenschaftlich ausgebaut werden, sondern sie muß in die systematische Ordnung pädagogischer Prinzipien eingefügt und von da aus gewertet werden. Aus allgemeinpädagogischen Erwägungen ergibt sich dabei ohne weiteres, daß das Experiment niemals die praktisch-psychologische Beobachtung des Erziehers und Lehrers ersetzen kann, ja daß diese Beobachtung eine weitere und tiefere Anwendungsmöglichkeit besitzt als das Experiment. Die Methode einer aufs Ganze gerichteten psychologischen Beobachtung des Zöglings ist in der Pädagogik nicht zu entbehren. Diese psychologische Beobachtung braucht nicht nur auf empirischer pädagogischer Praxis zu beruhen, sondern kann auch einen wissenschaftlichen Charakter tragen, denn wissenschaftliche Sicherheit dient auch der Festigung der Praxis und darf von ihr nicht verachtet werden. Aber es darf bei der wissenschaftlichen Ausgestaltung nicht der besondere Charakter der psychisch-pädagogischen Beziehung verloren gehen. Es kann nicht eine bloß naturwissenschaftliche Methode der Beobachtung dabei in Betracht kommen, denn diese würde nicht dem praktisch-pädagogischen Verfahren in seiner psychischen Struktur entsprechen. Die beobachtende oder introspektive Psychologie, die da pädagogische Bedeutung erhält, muß auf das psychisch-pädagogische Zeitbild mit seinem teleologischen, typischen Ganzheitscharakter gerichtet sein, sie kann nicht in naturwissenschaftlicher Weise isolieren und generalisieren, sondern sie muß Geistig-Individuelles verstehen und werten können. Es ist daher begreiflich, daß man diese Psychologie eben im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen als geisteswissenschaftlich bezeichnet hat. In der Tat ist da geisteswissenschaftliche Methodik von Bedeutung. Nicht eine subjekt-fugale Beziehung wie bei den Naturwissenschaften ist da bestimmend, sondern eine subjekt-petale Beziehung wie bei den Geisteswissenschaften¹⁾.

¹⁾ Vgl. mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920).

Das Hervorheben geistiger Werte und ihre Einordnung in eine geistige Gesetzmäßigkeit ist da gefordert. Nicht aus der Sphäre der Naturgesetzmäßigkeit heraus kann der pädagogische Akt begriffen werden, er reicht vielmehr auch wesentlich in die Sphäre des Geistes hinein. Die geistigen Werte, die im Psychischen realisiert werden können und sollen, sind nicht naturwissenschaftlich zu analysieren, sie müssen in ihrer psychischen Umkleidung verstanden und nacherlebt werden, wenn sie eine fruchtbare Weiterentwicklung gewinnen sollen. Die psychischen Akte des Verstehens und Nacherlebens von Werten treten da hervor. Am Individuell-psychischen soll das Ganzheitliche und Typische herausgearbeitet werden, die Beziehung des Psychischen auf die Wertosphäre des Geistigen ist da wesentlich, und diese Beziehung muß bei der beobachtenden pädagogischen Psychologie sich geltend machen. Der praktische Pädagoge bedarf für die Erfassung dieser pädagogisch wesentlichen psychischen Struktur der Fähigkeit des unmittelbaren Hineinschauens in die Seele des Zöglings, des Miterlebens und des Herausgestaltens. Nicht diskursiv-begriffliche Zerlegung und Rationalisierung der psychischen Momente kann da genügen, sondern Irrationales, unmittelbar Erlebtes, muß sogleich mitverwertet werden. Da gelangt nicht der scharfe Forscherblick des Naturwissenschaftlers zum Ziel, sondern es muß eine von vornherein synthetische Schau, eine geistige Intuition sein in dem psychischen Akt enthalten sein, denn nur dadurch wird eine rasche Realisierung und Verwertung des Psychischen ermöglicht, ohne daß dadurch sein unmittelbarer Lebensprozeßcharakter vernichtet wird.

Darum ist eine verstehende Intuition gar nicht zu entbehren, wenn man die Seele des Zöglings in ihrer lebendigen Ganzheit erfassen und in Wirkung setzen will. Die Beobachtung muß synthetisch und intuitiv sein, sie muß mehr geisteswissenschaftlichen als naturwissenschaftlichen Charakter tragen. Daher ist es verständlich, daß man auch geradezu eine intuitive Psychologie auszubilden und für die Pädagogik fruchtbar zu machen gesucht hat. Der Art und Weise der Darstellung nach muß die introspektive und intuitive Psychologie in der Hauptsache deskriptiv sein; nicht um Experimente, sondern um reine Beschreibung des unmittelbar Erlebten muß es sich da handeln, da nur dann eine Umformung und Verfälschung möglichst vermieden wird.

Mit Recht hat man die Bedeutung einer deskriptiven Psychologie für die Pädagogik betont. Wenn man das seelisch Lebendige in naturwissenschaftlicher Weise analysieren und allgemeiner Gesetzmäßigkeit unterwerfen würde, zerstörte man gerade seinen eigentümlichen Prozeßcharakter. Eine treue verstehende Beschreibung dagegen vermag die lebendige Unmittelbarkeit in gewisser Weise noch zu bewahren. Psychologisch ist oft gerade eine solche reine Beschreibung, die sich von dogmatischen Voraussetzungen freihält, wertvoll. In der Pädagogik hat die Hineintragung vorurteilhafter psychologischer Theorien viel geschadet, und eine beschreibende Psychologie kann da von großem Nutzen sein. Ein Gesamtbild des Seelenlebens des Zöglings, wie es für den Pädagogen wesentlich ist, läßt sich durch Beschreibung festhalten. Die psychischen Momente des pädagogischen Aktes

müssen zunächst einmal in ihrer Struktur beschrieben werden. Die psychologische Beschreibung kann in Verbindung gesetzt werden mit einer phänomenologischen Klärung und damit direkt in die eigentliche Philosophie führen. Die geisteswissenschaftliche Psychologie kann in philosophische Psychologie übergehen, und dann in enge Beziehung zu den im engeren Sinn philosophischen Disziplinen treten. Deskriptive Psychologie und Phänomenologie stehen sich notwendigerweise nahe, auch wenn man die Phänomenologie im Sinne Husserls als eine philosophische Grundwissenschaft der Psychologie gegenüber selbständig zu machen strebt¹⁾. Wie von der Logik die pädagogische Gegenständlichkeit in ihrer Eigenart wissenschaftlich zu bestimmen ist, was Aufgabe einer pädagogischen Gegenstandslehre wäre, so müssen von der Psychologie aus die psychischen Faktoren, die für den pädagogischen Akt in Betracht kommen, vor allem rein beschreibend dargestellt werden.

So weisen die Aufgaben der pädagogischen Psychologie auf geisteswissenschaftliches und philosophisches Gebiet. Auf die Wichtigkeit geisteswissenschaftlicher Psychologie für die Pädagogik hat besonders Wilhelm Dilthey aufmerksam gemacht, der auch den teleologischen Charakter des Seelenlebens hervorhebt²⁾. Eine beschreibende Typenpsychologie fordert er. Die Ideen Diltheys hat dann Eduard Spranger weitergeführt. Spranger setzt der an den Naturwissenschaften orientierten Psychologie der Elemente eine geisteswissenschaftliche Struktur- und Aktpsychologie gegenüber. Der Psychologie der Elemente wirft er vor, daß sie den sinnvollen Zusammenhang des Seelischen zerstöre, und betont demgegenüber, daß der sinnvolle Zusammenhang das Erste sei und die geistige Innenwelt nicht aus Elementen abgeleitet werden könne³⁾. Damit wird in bedentamer Weise auf den eigentümlichen Ganzheitscharakter des Seelischen hingewiesen. Aber auch bei Anerkennung einer solchen geisteswissenschaftlichen Psychologie, wie sie Spranger entwirft, ließe sich die Verwendung experimenteller, auf „Elemente“ bezüglicher Untersuchungen rechtfertigen, wenn dabei ihre Beschränkung in psychologischer und pädagogischer Hinsicht gewahrt bleibt. Eine richtig verstandene Psychologie der Elemente braucht den sinnvollen Zusammenhang des Seelischen nicht zu „zerstören“, sondern kann unter Voraussetzung eines solchen Zusammenhangs sich doch auf die Untersuchung elementarer Prozesse, namentlich solcher, die mit psychologischen Reizen und Reaktionen verbunden sind, und einzelner Fähigkeiten beschränken. Eine Betrachtung der Teile als solcher kann selbstverständlich für sich nicht genügen, aber man kann den Teilen eine relative Selbstständigkeit zuerkennen und dabei ihre Beziehung zum Ganzen durchaus als wesentlich

¹⁾ So fordert A. Fischer geradezu eine „deskriptive Pädagogik“ (Ztsch. f. päd. Psych. 4. Jahrg. 1914, S. 81 ff.). Mehr von logisch-erkenntnistheoretischer Seite aus habe ich in ähnlichem Sinne eine „pädagogische Gegenstandslehre“ verlangt (Wiertelj. f. phil. Päd. 2. Jahrg. 1918, S. 20).

²⁾ W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (Sitzungsberichte der Berliner Akademie 1888).

³⁾ E. Spranger, Lebensformen (2. Aufl., Halle 1921) S. 12.

erachten. So brauchen eine mit naturwissenschaftsähnlicher Methode arbeitende Psychologie der Teile und eine geisteswissenschaftliche Psychologie durchaus nicht radikal entgegengesetzt zu sein, wofür nur die naturwissenschaftsähnliche Methode keine blinde Nachahmung naturwissenschaftlicher Betrachtung bedeutet und ihrer Grenzen und ihrer Ergänzungsbedürftigkeit eingedenk ist. Spranger stellt den geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkt in den Vordergrund, weil er damit den ganzheitlichen Charakter des Seelenlebens zum Verständnis bringen kann. Wenn Dilthey auf die teleologische Struktur des Psychischen hingewiesen hatte, so bestimmt Spranger diese deutlicher als einen „Sinnzusammenhang“, der nicht etwa auf bloß biologische Selbsterhaltung und sinnlichen Genuß angelegt ist, sondern in dem „verschiedene Wertrichtungen durch die Einheit des Ichbewußtseins aufeinander bezogen“ sind, wo das empirische Ich „in überindividuelle geistige Wertgebilde“ eingebettet ist¹⁾. Da zeigt sich schon, daß Sprangers geisteswissenschaftliche Psychologie sich nicht auf die eigentlich geisteswissenschaftliche Sphäre beschränkt, sondern in die philosophische Sphäre hineinreicht. Spranger nimmt den Begriff der Geisteswissenschaften anscheinend so weit, daß er darunter auch philosophische Wissenschaften miteinbegreift. Wenn von einem „Sinnzusammenhang“ die Rede ist, so tauchen damit gegenstandslogische und wertphilosophische Probleme auf. Den Begriff des objektiven Geistes faßt Spranger nicht wie Hegel in metaphysischer Weise, sondern sieht in ihm einerseits ein Transsubjektives, das aus historischen Wechselwirkungen des Verhaltens der Individuen zu begreifen sei, und andererseits einen ideellen Normenkomplex. Die Struktur dieses objektiven Geistes sucht Spranger psychologisch zu begreifen, indem er den Sinngebieten Altklassen und Erlebnis-klassen entsprechen läßt und mittels einer Psychologie der Akte die Grundrichtungen festzustellen sucht, nach denen die objektiven Geistesgebilde sich aufbauen. Er gelangt dabei zur Unterscheidung grundlegender geistiger Akte und idealer Grundtypen der Individualität. Seine geisteswissenschaftliche Psychologie ist also Typenpsychologie, sie strebt danach, nicht etwa naturgesetzliche Bestimmungen des individuellen Seelenlebens zu liefern, sondern typisch bedeutsame Momente an geistigen Gebilden hervorzuheben und aus ihrer Beziehung zur individuellen Geistesstruktur zu verstehen. Diese Psychologie richtet sich demnach nicht auf einzelne seelische Vorgänge, auf einzelne Empfindungen, Gefühle usw., sondern auf objektiv-geistige Gebilde und deren psychische Struktur.

Neben dieser psychologischen Betrachtung, die den Vorzug hat, den Zusammenhang zwischen Subjektiv-Geistigem und Objektiv-Geistigem wahren zu können, läßt sich aber auch eine gegenstandslogische Untersuchung der objektiv-geistigen Strukturgesetzmäßigkeit denken. Spranger kommt es auf die psychischen Analogien an, er erörtert daher nicht besonders das Verhältnis dieser Psychologie zur Gegenstandslogik und Wissenschaftssystematik. Dagegen berührt er die Beziehungen der

¹⁾ Ed. Spranger, Lebensformen (2. Aufl. Halle 1921) S. 17.

in die Wertphilosophie hineinragenden geisteswissenschaftlichen Psychologie zur Ethik. Die Psychologie soll im Gegensatz zur Ethik eine beschreibende und verstehende, keine normative Wissenschaft sein. Während die Kulturethik oder allgemeine Geisteswissenschaft sich nur auf Normgesetze und Wertgebilde richte, suche die geisteswissenschaftliche Psychologie auch Abweichungen von Normen im Einzelbewußtsein und im historisch gegebenen Geistesleben zu beschreiben und zu verstehen¹⁾. Diese Bestimmungen könnten wohl noch schärfer gefaßt und ergänzt werden. An der Identifizierung von allgemeiner Geisteswissenschaft und Kulturethik wird man vielleicht Anstoß nehmen, und ebenso wird man fragen, ob die Ethik nun im Gegensatz zur Psychologie einfach als normativ zu bezeichnen wäre. Ethik ist als allgemeine Wertlehre zu verstehen und findet ihre Begründung in rein philosophischer Werttheorie, der eigentlich philosophischen Ethik, die neben Logik und Metaphysik von altersher als eine philosophische Prinzipienwissenschaft gilt. Sie ist als solche wertbegründend, bezieht sich aber auf die ideale philosophische Gegenständlichkeit, aus ihr können Normen gewonnen werden, aber sie ist selbst noch nicht normativ oder vielmehr sie ist übernormativ. Der Normcharakter ergibt sich erst durch die Beziehung idealer Werte auf Seiendes, ist erst in der Subjekt-Objektsphäre möglich, und zwar bei der Subjekt-petalen Tendenz, wie sie in den Geisteswissenschaften zutage tritt²⁾.

Zu der geisteswissenschaftlichen Sphäre haben Logik, Ethik und Metaphysik (wenn man eine allgemeine Seinsprinzipienwissenschaft mit diesem leicht mißverständlichen Namen bezeichnen will) Beziehungen, denn in ihnen liegen die allgemeinen Grundlagen auch für diese Sphäre, aber die geisteswissenschaftliche Gegenständlichkeit ist nicht mehr so allgemein und ideal-theoretisch wie die philosophische Gegenständlichkeit. Es handelt sich in der geisteswissenschaftlichen Schicht um objektiverte Subjektgebilde — der nicht metaphysisch gefaßte Begriff des objektiven Geistes hat hier seine Stelle — daher kann man sie unter Voranstellung der Subjektbeziehung vom geistigen Subjekt aus erfassen und erleben. Dieses geistige Subjekt ist nicht einfach die „Seele“ mit all ihren Äußerungen, aber es gelangt im feelischen Leben zur Realisierung. Die Möglichkeit einer geisteswissenschaftlichen Psychologie läßt sich aus diesen Beziehungen begreifen. Aber die Psychologie hebt auch an objektiven Wertgebilden nicht die Wert- und Geltungsbeziehung, sondern die Seinsbeziehung hervor, sie ist darum weder wertbegründend noch normativ, auch wenn sie es mit Werten zu tun hat. Sie kann darum auch nicht die konstituierende Wissenschaft der Geisteswissenschaften überhaupt sein, auch wenn sie als geisteswissenschaftliche Psychologie aufgefaßt wird, denn sie bezieht sich nur auf Seinsmomente, die den geisteswissenschaftlichen Gegenständen anhaften, nicht aber auf die reine Wertgesetzlichkeit. Sofern die geisteswissenschaftlichen Gegenstände Wertgebilde sind, hat die Ethik als Wert-

¹⁾ Ed. Spranger, Lebensformen (2. Aufl.) S. 17.

²⁾ Vgl. dazu mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920) S. 152 ff.

lehre für sie eine wesentliche Bedeutung und findet in ihnen eine Spezialisierung, wobei durch die Beziehung auf das Subjekt die normative Wendung hervortreten kann. Die objektiv-geistigen Gebilde brauchen dabei noch nicht ohne weiteres als Kulturgebilde aufgefaßt zu werden, denn der Begriff der Kultur kann als engerer und zusammengesetzter Begriff gegenüber dem des objektiven Geistes gelten. Kultur bedeutet einen teleologischen Zusammenhang, bei dem die objektiv-geistigen Werte mit Rücksicht auf einen oder mehrere Zentralwerte geordnet werden, so daß sie Glieder eines eigentümlich gefärbten konkreten Ganzen sind. Diese Ordnung des Nebeneinanders steht aber auch in einer Ordnung des Nacheinanders, d. h. sie ist Glied einer geschichtlichen Entwicklung. In der Beziehung auf den Kulturbegriff kommt der Prozeßcharakter des Geistigen, der sich aus der subjektiv-objektiven Seinssetzung ergibt, zum Ausdruck. Indem geistige Werte als Kulturwerte betrachtet werden, sind sie nicht nur nach der ihnen innewohnenden Wertgeltung bestimmt, sondern sie werden als reale Produkte geistigen Lebens bezogen auf die Tendenz eines großen menschlichen Entwicklungsganzen. Erst damit tritt ihre reale Wirkung hervor. Die Kulturwertlehre ist demnach ein spezieller, auf Konkretes bezüglicher Teil der allgemeinen Wertlehre. Dabei zeigt sich, daß Kulturphilosophie abhängig sein muß von allgemeinen philosophischen Wertprinzipien der Ethik, aber auch Beziehungen zu einer geisteswissenschaftlichen Psychologie haben kann, wie das bei Ed. Spranger und Th. Litt besonders betont wird.

Daß die Pädagogik mit ihrer Tendenz auf Realisierung von Werten gerade an die Kulturphilosophie anknüpfen kann, ist leicht verständlich. Dabei brauchen kultureller Wert und pädagogischer Wert noch keineswegs identifiziert zu werden. Eine Psychologie, die sich auf das geistig-kulturelle Leben bezieht, kann für die Pädagogik nicht unwesentlich sein. Sprangers geisteswissenschaftliche Typenpsychologie ist eine Kulturpsychologie, welche auch das Pädagogische in einen kulturellen Zusammenhang stellt und in seiner psychischen Struktur zu verstehen sucht. Damit wird in der Tat den Anforderungen entsprochen, die an eine pädagogische Psychologie zu stellen sind. Es kann dabei der Ganzheitscharakter und die Wertbeziehung des Seelischen gewahrt bleiben, das pädagogisch wesentlich Psychische läßt sich so verstehen und beschreiben. Diese Art von pädagogischer Psychologie, die in die geisteswissenschaftliche, aber auch in die philosophische Sphäre hineinragt, ist natürlich auch für die psychologische Beobachtung des Zöglings vom pädagogischen Standpunkt aus wichtig, ja sie setzt das Psychische in rechten Zusammenhang mit dem ganzen pädagogischen Akt, sie sucht nicht nur eine Seite des pädagogischen Aktes zu begreifen, sondern ihn als Ganzes psychologisch zu erfassen und besitzt demgemäß eine umfassende Bedeutung.

Die so verstandene geisteswissenschaftliche und philosophische Psychologie richtet sich nicht wie die naturwissenschaftliche Psychologie auf einzelne psychische Fähigkeiten und Vorgänge in der Seele des Zöglings,

sondern gibt eine Charakterisierung des Ganzen der Seele in Beziehung auf pädagogische Werte, sie hebt typisch bedeutsame seelische Akte hervor und beschränkt sich dabei nicht auf einzelne Individuen, sondern sucht Typen des seelischen Lebens der Zöglinge überhaupt aufzuweisen, wie sich diese aus dem Wesen des pädagogischen Aktes und der psychischen Struktur des Zöglings überhaupt ergeben müssen. Damit erhebt sich diese geisteswissenschaftlich-philosophische Psychologie von vornherein über eine Untersuchung einzelner Fälle und gewinnt eine gewisse allgemeingültige Bedeutung für die Pädagogik, nicht in dem Sinn, daß sie ein für allemal feststehende, abgeschlossene apriorische Regeln aufstellt, sondern nur so, daß sie mehrere, in sich mannigfach modifizierbare und durchaus nicht mechanisch aufzählbare typische Verhaltensweisen aufzeigt, die dem Wesen des pädagogischen Aktes überhaupt, nicht nur dem eines konkreten einzelnen Erziehungsaktes entsprechen. Hiernach kann sie nicht auf eine Exaktheit im naturwissenschaftlichen Sinn Anspruch machen und nicht eine empirische Sammlung von Fällen bieten — diese Aufgabe kann sie der experimentell-naturwissenschaftlichen pädagogischen Psychologie überlassen und man darf von ihr nicht verlangen, was sie gar nicht zu leisten begehrt — das Typische, das sie sucht, hat vielmehr einen gewissen überempirischen, ja idealen Wesenscharakter, indem es sich über das empirisch Einzelne erhebt, auch wenn es auf empirischer Beobachtung aufgebaut ist. Der Vorteil, den die geisteswissenschaftlich-philosophische Psychologie hierbei gewinnt, ist der, daß sie imstande ist, so eine unmittelbare Beziehung auf die pädagogisch-philosophischen Prinzipien zu wahren und den Übergang von der Wert- und Sollenssphäre zur Seinsphäre zu vermitteln. Gerade darum ist sie ein unentbehrliches Hauptstück einer pädagogischen Psychologie, denn zu dieser gehört, wenn sie wahrhaft pädagogisch sein will, eine geisteswissenschaftliche und philosophische Tendenz. Geisteswissenschaftliche und eigentlich philosophische Grundbegriffe lassen sich da wohl unterscheiden, wenn man nicht mit Spranger unter die Geisteswissenschaften im weiten Sinn auch philosophische Disziplinen rechnet.

Wenn man die auf den Zögling bezügliche Seite des pädagogischen Aktes heraushebt, gerät man leicht in Gefahr, die psychologische Untersuchung zum Selbstzweck zu machen und über der Beachtung psychischer Eigenheiten des Zöglings die Befolgung großer rein pädagogischer Gesichtspunkte zu vergessen. Vom Empirisch-Individuellen findet man dann keinen Weg zu allgemeinen ideellen Werten. Eine geisteswissenschaftliche und philosophische Psychologie, die sich auf typisch bedeutsame objektiv-geistige Gebilde und ihnen entsprechende Akte sowie auf ideelle Wertgebilde richtet und die psychische Struktur ihrem dahingehenden teleologischen Charakter nach betrachtet, kann diese Gefahr vermeiden. Eben indem sie weder sich im empirisch Einzelnen erschöpft noch etwa exakt gültige allgemeine Naturgesetze aufstellt, sondern nach dem Geistig-Typischen und Wertvollen sucht, eben indem sie nur gleichsam ideelle Schemata aufstellt, die mancherlei Variierung zulassen, kann sie das

Psychische in seiner Lebendigkeit erfassen und dabei eine Auswahl von pädagogischen Wertprinzipien aus treffen oder vielmehr vom Psychischen zum geistig Wesenhaften dringen, das eine prinzipielle pädagogische Bedeutung besitzt.

Aber auch die Psychologie des Erziehers, die ein weiteres gegenständliches Hauptgebiet der pädagogischen Psychologie darstellt, muß geisteswissenschaftlichen und philosophischen Charakter besitzen. Wohl können auch da experimentell-psychologische Untersuchungen Nutzen für die Erkenntnis von Einzelfragen bringen, doch es muß vor allem auch die typische psychische Struktur des Erziehers mit ihren typischen pädagogisch wichtigen Akten aufgedeckt werden, und dabei erweist sich wieder eine geisteswissenschaftlich-psychologische Typenpsychologie im Sinne Sprangers als förderlich. Die Notwendigkeit psychologischer Betrachtung der Erzieherseele im Hinblick auf den pädagogischen Akt hat man nicht so leicht eingesehen wie die Notwendigkeit einer Zöglings-Psychologie, und der Ausbau einer Psychologie des Erziehers läßt noch viel zu wünschen übrig. Man scheidet die Bedeutung des psychischen Verhaltens des Erziehers aus, wenn man ihn als einen bloßen im Grunde unpersönlichen Übermittler sachlicher Werte betrachtet oder auch wenn man ihn ganz zum Diener der individuellen Psyche des Zöglings macht, man wird ihm aber auch nicht gerecht, wenn man ihn als praktisch orientierten Selbstherrscher faßt, der anderen seinen Willen aufzwingt. Jedenfalls ist der Erzieher ein unentbehrliches, vollwertiges Glied des pädagogischen Aktes, das weder vernachlässigt noch überschätzt werden darf und dessen Bedeutung auch bei pädagogisch-psychologischer Darstellung des pädagogischen Aktes notwendig zum Ausdruck kommen muß.

Man kann meinen, gerade für die Bestimmung der Rolle des Erziehers in psychologisch-pädagogischer Hinsicht kämen nicht irgendwelche wissenschaftlichen Feststellungen in Frage, sondern da handle es sich um praktische psychische Eigenschaften und um Bewährung in der Erziehungspraxis. Aber mit der Annahme etwa einfach angeborener praktischer Fähigkeiten für die Erziehungstätigkeit kommt man nicht aus, es zeigt sich vielmehr, daß dazu viel kompliziertere Bedingungen zu berücksichtigen sind, die durchaus wissenschaftlich-psychologischer Klärung bedürfen. Auch wenn man wenigstens der angewandten Psychologie und der Psychotechnik hier ein Recht zuerkennt und glaubt, daß da etwa experimentelle Untersuchungen über Berufseignung entscheidend sein könnten, so genügt das nicht. Wohl können Feststellungen über einzelne Fähigkeiten wie Auffassungsgabe, Konzentrationsfähigkeit, Phantasie usw. von einem gewissen Wert sein, aber sie haben doch nur eine sekundäre Bedeutung für die Beurteilung der Erzieherpersönlichkeit als eines Ganzen. Ihre positive Ausprägung oder ihr Fehlen lassen noch keinen zwingenden Schluß auf gute oder schlechte Erzieherbefähigung zu, erst in Übereinstimmung mit anderen, wesenhaften Momenten können sie mitverwertet werden. Während bei einem technischen Beruf etwa die größere oder geringere Geschicklichkeit relativ leicht beurteilt und auch experimentell geprüft werden kann, weil es sich da um Erziehung bestimmter äußerer Wirkungen handelt, die sich durch bestimmte psycho-

physische Methoden erreichen lassen, ist das bei der Erzieher Tätigkeit nicht der Fall. Die äußere Technik des Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens kann wohl mithelfen für die Gewinnung von Ergebnissen, aber sie bleibt leer und unfruchtbar, wenn sie nicht von dem richtigen Geist der Gesamtpersönlichkeit des Erziehers getragen wird. Ja, nicht einmal in einer im gewöhnlichen Sinn praktischen Befähigung liegt das Wesen der Erzieher Tätigkeit, ein pädagogisches Genie wie Pestalozzi war doch zweifellos eine „unpraktische“ Natur, eine Persönlichkeit, die sich durchaus nicht der Wirklichkeit anpassen konnte, sondern selbst oft ungeschickt mit ihr in Widerspruch geriet. Es ist durchaus richtig, wenn Ed. Spranger betont, daß das erziehende Verhalten eine besondere Art der seelischen Einstellung fordere, die weder theoretisch noch praktisch zu nennen wäre, und wenn er Folgerungen für die Lehrerbildung daraus zieht¹⁾. Auf das Wesen dieses eigentümlichen Verhaltens kommt es an, es muß aufgewiesen werden, wie dieses in einer besonderen Grundstruktur des ganzen seelischen Seins begründet ist und nicht aus einzelnen Teilen begriffen werden kann. Damit wird man wieder auf eine geisteswissenschaftliche und philosophische Psychologie hingeführt.

Die psychische Eigenart des pädagogischen Verhaltens vom Erzieher aus ist schwer zu beschreiben, weil es sich eben um eine eigene Grundeinstellung der ganzen Seele neben der theoretischen und der praktischen handelt. Wohl ist in dem Pädagogischen Theorie und Praxis enthalten, aber es darf darum nicht einfach als eine Mischung von beiden betrachtet werden, sondern es stellt eine eigene Richtung dar, die sowohl theoretisches als auch praktisches Gebiet notwendig durchkreuzt. Sie kann dabei mehr nach dem Theoretischen oder mehr nach dem Praktischen hinneigen: darin treten schon typische Unterschiede des erzieherischen Verhaltens hervor. Weitere Differenzierungen ergeben sich, wenn man die pädagogische Tätigkeit einordnet in das Ganze kultureller Tätigkeit und die verschiedenen Möglichkeiten typischer Ausprägung und die Beziehungen zu den jeweiligen Kultur-tendenzen mitberücksichtigt. Diese Verschiedenheiten drücken sich in der individuellen psychischen Veranlagung aus, und man muß zur Annahme von psychischen Grundtypen des erzieherischen Verhaltens gelangen, bei denen diese oder jene Disposition vorherrscht. Schon bei primitiven menschlichen Kulturverhältnissen lassen sich grundverschiedene Arten pädagogischer Einwirkung unterscheiden, die nicht nur äußerlich durch die verschiedene Stellung des Erziehenden in der Gesellschaft gekennzeichnet sind, sondern auch eine verschiedene psychische Struktur und eine verschiedene psychische Tendenz des Erziehenden voraussetzen.

Zu allen Zeiten ist die Eltern- und Familienerziehung eine Hauptart pädagogischer Einwirkung gewesen, sie ist eine ganz charakteristische Form des pädagogischen Verhaltens, die sich von jeder anderen unterscheidet, und von besonderen psychischen Bedingungen abhängig ist. Schon die besondere Innigkeit des Verhältnisses zwischen Erziehenden und Erziehogenen, die dabei vorhanden ist und auf der Tatsache der Blutverwandtschaft

¹⁾ Ed. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung (Leipzig 1920).

schaft beruht, ist charakteristisch, ebenso ist es ein bedeutsames Moment, daß die Erziehenden dabei ohne weiteres Erwachsene verschiedenen Geschlechts sind¹⁾, die das Heranwachsen der zu erziehenden jüngeren Generation ab ovo miterleben, ja für die das fortwährende Sorgen um die körperliche und seelische Entwicklung einen eigenen hauptsächlichsten Lebensinhalt bildet. Dieses Verhältnis birgt eine Quelle starker Autorität in sich, ermöglicht eine sonst kaum erreichbare intensive und dauerhafte Wirkung. Psychisch erfordert es eine eigentümliche Einstellung der beiden Erziehenden aufeinander zu einheitlichem Zusammenwirken, jeder muß dabei nach seiner schon durch das Geschlecht bedingten Weise verfahren und doch müssen sich beide ergänzen und auf dasselbe eine Ziel der Erziehung hinarbeiten. Die Innigkeit und Dauerhaftigkeit des elterlichen Erziehungsverhältnisses läßt psychisch z. B. eine eigentümliche Mischung von Strenge und Milde, von Überlegenheit und Vertrauen als angemessen erscheinen. Wie schwer da das richtige Maß zu finden ist, das zeigt sich an der Häufigkeit der Ausartung nach diesem oder jenem Extrem. Die Eltern können und müssen gelegentlich strenger strafen als irgend ein anderer Erzieher, weil sie das Vergehen mit Rücksicht auf seine Folgen für das ganze gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes erblicken können, sie können aber eben darum auch Freiheiten gestatten wie kein anderer Erzieher, weil sie deren Auswirkung immer mit großer Wahrscheinlichkeit irgendwie voraussagen und kontrollieren können und weil die Innigkeit des Verhältnisses zum Zögling dabei gar nicht zu leiden braucht. Auch der ungeheure Umfang der elterlichen Einwirkung — diese erstreckt sich ja auf alle Gebiete des Lebens im Großen wie im Kleinen — macht besondere psychische Anlagen des Erziehenden nötig. Eine Fülle von immer wieder variierbaren Methoden ist da erforderlich, die sich kaum beschreiben lassen, da sie notwendig einen intim-persönlichen Charakter besitzen. Bei der individuellen Natur und der Menge von verschiedenartigen Beziehungen im Verhältnis zwischen Eltern und Kindern ist es erklärlich, daß trotz der Alltäglichkeit dieses Verhältnisses doch äußerst schwer feste pädagogische Grundregeln dafür aufzustellen sind und man dabei immer wieder neue Erfahrungen machen muß. Es wäre aber wichtig, psychische Elterntypen zu finden und ihre Auswirkung in pädagogischer Hinsicht zu betrachten. Die Kompliziertheit des Verhältnisses macht hohe psychische Anforderungen nötig, denen in idealer Weise keineswegs so häufig entsprochen wird wie man es bei der unendlichen Zahl seines Vorkommens erwarten könnte. Daß das elterliche pädagogische Verhalten etwas Eigenes gegenüber anderen Arten bedeutet, ersieht man schon daraus, daß jemand z. B. ein guter Pädagoge als Lehrer in der Schule und doch ein schlechter Erzieher in der Familie oder daß umgekehrt ein schlechter Lehrer doch ein guter Vater sein kann.

Neben der elterlichen Erziehung sind andere Arten pädagogischer Einwirkung fast ebenso häufig und ebenso notwendig, so die Einwirkung des

¹⁾ Wo der eine Teil fehlt, also das Verhältnis verstümmelt ist, übt der andere Teil doch dessen pädagogische Funktionen bis zu gewissem Grad mit aus, aber die männliche oder die weibliche Eigenart kann dann einseitig vorherrschen.

Älteren — wobei noch zu unterscheiden ist, ob gleichen oder verschiedenen Geschlechtes — auf den Jüngeren, dann die Einwirkung von gleichaltrigen Genossen gleichen oder verschiedenen Geschlechts, und all diese Arten haben ihre besondere psychologisch-pädagogische Färbung. Schon die Unterscheidung der verschiedenen psychischen Arten von Hineinigung gibt einen Fingerzeig dafür: die elterliche Liebe hat ihren ganz eigenen Charakter, und dabei ist wieder die väterliche und die mütterliche Liebe verschieden, etwas anderes ist die Zuneigung oder Freundschaft zwischen Älterem und Jüngeren, etwas anderes die Kameradschaft Gleichaltriger und wieder etwas anderes die Liebe zum anderen Geschlecht. Alle diese Arten können auch pädagogisch von Bedeutung sein, es wäre verkehrt, auf einer einzigen von ihnen allein die Erziehung aufbauen und die anderen Arten vernachlässigen oder ausschalten zu wollen.

Während die Familienerziehung den Einzelnen vor allem in die naturhafte, aber auch in die sittliche Gemeinschaft hineinstellt, muß die Erziehung weiter die große Aufgabe haben, den Einzelnen in das große Kulturganze, in geistige Gemeinschaften, in Staat und Gesellschaft einzuführen und ihn damit zur Teilnahme an dem geistigen, kulturellen Leben in weiterem Umfang zu befähigen. Diese Aufgabe wird in den modernen Kulturen hauptsächlich durch besondere Erzieher, Lehrer und besondere Einrichtungen geleistet. Damit tritt die Kulturfunktion von Erziehung und Bildung besonders deutlich hervor. Es ist richtig, daß die soziale und kulturelle Entwicklung zur Herausbildung eines besonderen Erzieherstandes geführt hat und daß der Staat als Kulturmacht die Organisation des Erziehungswesens in die Hand genommen hat. Damit wird ein eigener Erzieherberuf geschaffen, der auf besonderen soziologischen und psychologischen Voraussetzungen ruht¹⁾. Diese Form der Erziehung verlangt eine andere psychische Struktur des Erziehers als sie bei der elterlichen Erziehung erfordert ist, wenn auch natürlich allgemeine Grundzüge hier wie da vorhanden sind. Das ganze Verhältnis zwischen Erziehendem und Erzogenem hat in beiden Fällen eine verschiedene psychische Färbung. Schon dadurch, daß bei der staatlichen und gesellschaftlichen Erziehung der Erzieher dem Zögling zunächst als ein fremder gegenübertritt, daß die Erziehungs- und Lehrtätigkeit von begrenzterer Dauer ist und sich auf einzelne bestimmte inhaltliche Gebiete bezieht, nicht das tägliche Leben des Zöglings in seinem ganzen Verlauf erfährt, schon durch solche Momente werden wesentliche Unterschiede des psychischen Verhaltens des Erziehers der Familienerziehung gegenüber notwendig gemacht und besondere psychische Dispositionen dazu erfordert. Man kann keineswegs schon sagen, daß die Erziehung durch berufsmäßige Erzieher und Lehrer ein schlechtes Surrogat für die Familienerziehung sei und daß das Fehlen der unmittelbaren, naturhaften Lebensbeziehungen zwischen Erzieher und Zögling dabei sie als durchaus unvollkommen erscheinen lasse; eine solche Meinung würde eine Verkennung der Aufgaben der Erziehung durch berufsmäßige Erzieher bedeuten. Die geringere Unmittelbarkeit des Verhältnisses ist nicht einfach ein Mangel, sondern bietet auch besondere Vorteile. Eben dadurch daß der berufs-

¹⁾ Vgl. Alois Fischer, Erziehung als Beruf (Leipzig 1921).

mäßige Erzieher dem Zögling sozusagen ferner rückt, ja scheinbar unpersönlicher wird als etwa der Vater, wird es ihm möglich, seiner Persönlichkeit eine objektive sachliche Bedeutung zu verleihen, eben dadurch, daß er von vornherein als Erzieher und Lehrer mit bestimmter Funktion auftritt, kann er als besonderer Träger kultureller Werte erscheinen und den Ton auf die Übermittlung solcher Werte legen, indem er das Interesse des Zöglings gleich darauf konzentriert. Der Erzieher nimmt damit eine wichtige Rolle ein, er übt seine Funktion nicht nur um des einzelnen Individuums willen, sondern auch im Interesse des Kulturganzen, und die Entwicklung eines besonderen Erzieherstandes erweist sich bei gesteigerter Kultur als eine Notwendigkeit.

Gemäß seinen Funktionen muß der berufsmäßige Erzieher und Lehrer besondere psychische Fähigkeiten besitzen. Aber dabei handelt es sich wieder nicht um bestimmte einzelne isolierbare Sondereigenschaften, sondern um ein typisches psychisches Gesamtverhalten in bestimmter Richtung. Ed. Spranger und G. Kerschensteiner haben versucht, die psychische Struktur der Erzieherpersönlichkeit in ihren Grundzügen zu beschreiben. Spranger charakterisiert psychologisch die Stellung und Funktion des Erziehers, wenn er sagt, der Erzieher müsse erfüllt sein von Liebe zu gestalteten objektiven Geisteswerten und verwandle diese in subjektives Leben und Erleben zurück¹⁾. Hiermit wird einmal die notwendige Beziehung des Erziehers zum objektiven Geistes- und Kulturleben hervorgehoben, dann aber auch gerade die Verlebendigung des objektiv Geistigen im subjektiv-persönlichen Gestalten und Übermitteln, als wesentlich angesehen. Erst in der Verbindung dieser Beziehungen drückt sich die Eigenart des pädagogischen Verhaltens des Erziehers aus. Der Erzieher muß nicht nur ein persönliches Verhältnis zu objektiven Kulturwerten besitzen und seine Seele diesen gemäß einzustellen vermögen, sondern er muß auch aktiv diese Werte in einer Lebensprozeßform neu darstellen können, und zwar im Hinblick auf die sich entwickelnde Seele des Zöglings. Spranger und Kerschensteiner sehen als einen wesentlichen Grundzug der Seele des Erziehers „die pädagogische Liebe“ an²⁾. Dabei könnte der Ausdruck Liebe mißverständlich erscheinen, wenn man einseitig an eine spezielle Art von Liebe denkt und nicht vielmehr ein allgemeines inniges, persönliches, psychisches Beziehungsverhältnis damit bezeichnet, bei dem es eben auf die besondere pädagogische Ausprägung ankommt. Pädagogische Liebe ist natürlich etwas wesentlich anderes als geschlechtliche Liebe, Eltern- und Kindesliebe, Freundschafts- und religiöse Liebe oder sonst eine Art, kann aber gelegentlich mit diesen irgendwie verbunden sein. Der *Epös* des Sokrates ist in der Hauptsache pädagogische Liebe. Ed. Spranger sucht die Eigenart der pädagogischen Liebe zu charakterisieren, indem er darauf hinweist, daß die pädagogische Liebe 1. nicht durch bloße Liebe wirke und 2. „mit Liebe zur ganzen

¹⁾ Ed. Spranger, *Lebensformen* (2. Aufl. Halle 1921) S. 338.

²⁾ J. von Cohn, *Geist der Erziehung* (Leipzig und Berlin 1919) S. 217 nennt als Grundeigenschaften des Erziehers: Selbstbeherrschung, Liebe zur Jugend und Fähigkeit, sich mitzuteilen.

wertfähigen Seele des anderen alle positiven Verrichtungen in ihm entfalten wolle" ¹⁾). In der Tat sind damit Momente aufgewiesen, die das pädagogische Verhalten auszeichnen. Der Erzieher darf bei aller Liebe zum Zögling nicht bis zur aufopfernden Hingabe um jeden Preis gehen, seine Zuneigung muß sich eine gewisse Zurückhaltung auferlegen und darf eine fordernde Strenge nicht ausschließen, ja muß mit richtender Strafgewalt gegen Fehler und Vergehen verbunden sein. Dadurch unterscheidet sich die pädagogische Liebe z. B. von der mütterlichen Liebe, der ehelichen Liebe, der aufopfernden wechselseitigen Freundesliebe. Und andererseits dadurch, daß die pädagogische Liebe auf die ganze wertentwicklungsfähige Seele des Zöglings sich richtet, unterscheidet sie sich von einer Liebe, die nur einzelne Seiten des Wesens erfasst und auf besondere Interessen gegründet ist. Georg Kerstensteiner charakterisiert ähnlich wie Spranger die Lebensform des Erziehers als „eine Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Betätigung dieser Neigung ihre höchste Befriedigung findet" ²⁾). Er stellt psychische Eigenschaften des Erziehers fest wie Einfühlungsfähigkeit, pädagogischen Takt, Fähigkeit der Persönlichkeitsdiagnose und unterscheidet von dem Erzieher den Lehrer, der außer durch den Besitz der Erziehereigenschaften sich noch auszeichnen müsse durch Begabung für sein bestimmtes Unterrichtsfach, durch eine jederzeit zur Verfügung stehende Doppelrichtung einerseits auf das Sachliche des Lehrgebietes, andererseits auf das mannigfaltige Persönliche der Schülermassen und durch die Fähigkeit intensiven Werterlebens ³⁾). Zweifellos sind damit pädagogisch wichtige psychische Eigenschaften bezeichnet, die man nach ihrer pädagogischen Bedeutung noch näher beschreiben könnte, und es ist eine bedeutsame Unterscheidung zwischen der Form des Erziehers und derjenigen des Lehrers gemacht, ohne daß die Verwandtschaft dieser Formen geleugnet wird.

Bei dem Erzieher steht das Moment der persönlichen pädagogischen Einwirkung im Vordergrund, bei dem Lehrer das Moment der lebendigen Übermittlung sachlicher Werte, das bedingt schon eine andere psychische Einstellung. Interessant sind die mancherlei Formen der Verbindung von Erzieher und Lehrer, von der Kinderschullehrerin oder dem Elementarlehrer auf der Unterstufe, wo die Erzieherfunktion noch stark über die Lehrerfunktion überwiegt, bis hin zu dem Hochschullehrer, bei dem ganz das sachlichwissenschaftliche Interesse vorherrscht. Die verschiedenen Stufen haben

¹⁾ Ed. Spranger, Lebensformen (2. Aufl.) S. 337.

²⁾ G. Kerstensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (Leipzig und Berlin 1921) S. 40.

³⁾ G. Kerstensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (Leipzig und Berlin 1921) S. 102. Auch Elise Voigtländer („Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit“, Zisch. f. päd. Psych. 18. Jhrg. 1917. S. 385 ff.) bemüht sich, eine Reihe von psychischen Eigenschaften des Erziehers zu charakterisieren, aber es wäre da noch manches kritisch zu prüfen.

durchaus ihre psychologisch-pädagogische Berechtigung, und es ist falsch, wenn man die Unterschiede der verschiedenen Formen von Erzieh- und Lehrtätigkeit, wie sie sich in Volksschule, höheren Schulen und Hochschulen geltend machen, einfach verwischen will. So hat die Volksschule ihre eigene Form, die sie sich wahren und aus sich selbst heraus weiterentwickeln muß, nicht aber darf sie ohne weiteres fremde Formen aus dem Betrieb in höheren Schulen und Hochschulen, die dort vielleicht berechtigt sind, übernehmen. Und demgemäß muß auch der Lehrer der Volksschule einen eigenen Lehrertyp gegenüber dem Lehrer an höheren Schulen und dem Hochschullehrer darstellen, wenn sie auch alle eingedenk sein müssen, daß sie als Lehrer eine innere Verwandtschaft in sich tragen. Der Lehrer an der Volksschule ist, wie G. Kerschensteiner und ähnlich auch E. Spranger betonen, seiner spezifischen Eigenschaft nach weder ein Gelehrter noch ein Künstler im eigentlichen Sinn. Denn der „Wissenschaftler geht im objektiven Erfassen des Inhaltes der Erscheinung, der Künstler im subjektiven Gestalten der Form der Erscheinung auf; der Lehrer aber, vor allem der Volksschullehrer, soll in der Liebe zum Zögling als werdendem Träger von Werten leben“¹⁾. So grenzt Kerschensteiner die seelische Grundeinstellung des Lehrers mit Recht ab gegen das theoretisch-wissenschaftliche wie gegen das künstlerische Verhalten. In diesem Sinn noch weitere psychologische Bestimmungen über den pädagogischen Akt von der Seele des Erziehers oder Lehrers und ihren Dispositionen aus zu liefern, ist eine wichtige Aufgabe. Dabei darf man die Form des Erziehers und Lehrers nicht als eine starre, schablonenhafte Form ansehen, sondern muß gerade die variable psychische Dynamik erfassen, die verschiedene Möglichkeiten tatsächlicher Ausprägung zuläßt. Es gibt nicht einen feststehenden, absolut gültigen Idealmaßstab des Erziehers und Lehrers, nach dem man sich einfach zu richten hätte, sondern es lassen sich gleichwertige psychische Erziehers- und Lehrertypen aufstellen, deren Verschiedenheit durch typisch bedeutsame psychische Unterschiede der Individuen wie durch kulturelle und soziale Voraussetzungen bedingt sind. So wie man psychische Schülertypen in verschiedener Hinsicht charakterisiert hat, wo man besonders auf Unterschiede des Vorstellungslebens, der Aufmerksamkeit, der Phantasie, des Gedächtnisses, der Vernünftigkeit u. a. manchmal etwas einseitig geachtet hat, so kann man auch typische, auf verschiedener psychischer Struktur begründete Unterschiede des Erziehens und Lehrens finden, wie sie bisher noch kaum berücksichtigt worden sind. Diese Erkenntnis kann von unmittelbarer praktischer Bedeutung für die Didaktik sein. Es braucht dann unter Umständen bei mehreren sich streitenden didaktischen Methoden — nicht allgemeine pädagogische Rechtfertigung natürlich vorausgesetzt — nicht nur eine die psychologisch allein mögliche und angemessene zu sein, sondern es können vom psychischen Standpunkt des Erziehers wie auch von dem des Zöglings aus mehrere als gleichberechtigt erscheinen, sofern sie verschiedenen psychischen Typen entsprechen. So spielen bei manchen mit

¹⁾ G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (Leipzig und Berlin 1921) S. 97.

Leidenschaft geführten pädagogischen Fehden über didaktische Fragen des Anschauungsunterrichts, des Rechenunterrichts, des Schreib- und Lesenunterrichts, Unterschiede von Lehrtypen sowie von Schülertypen mit, die man in einseitigem Radikalismus meist übersehen hat.

Damit ergibt sich ohne weiteres ein Übergang auch zur psychologischen Betrachtung der im engeren Sinn so zu nennenden Mittel und Werkzeuge von Erziehung und Unterricht. In den pädagogischen Akt, wie er zwischen Erzieher und Zögling verläuft, schieben sich Zwischenglieder ein, die bei ausgebildeter Kultur einen hochentwickelten selbständigen Charakter besitzen können. Besondere Institutionen entstehen, die das Erziehungs- und Unterrichtswesen in feste Formen fassen. In der Organisation der modernen Staatschulen mit ihrer komplizierten Ausgestaltung im einzelnen findet diese Entwicklung der Zwischenglieder ihren Höhepunkt. Mit der Einschiebung solcher Zwischenglieder scheint die Unmittelbarkeit der Beziehung zwischen Erzieher und Zögling aufgehoben zu sein, ja man könnte meinen, daß dadurch eine großenteils unnötige Erschwerung des pädagogischen Aktes bewirkt werde, die nur insofern berechtigt sei, als die wachsende Fülle des Bildungstoffes allerdings nur mit eigenen technischen Hilfsmitteln zu bewältigen wäre. Aber dem ist doch nicht so. Auch die verschiedensten Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens sind noch nicht bloß technische Mittel für die Durchführung der Erziehungstätigkeit, und die Zwischenglieder des pädagogischen Aktes, die sie repräsentieren, lassen sich tatsächlich gar nicht entbehren, gehören vielmehr zum Wesen des pädagogischen Aktes selbst. Auch wo der Erzieher und Bildner direkt ohne äußere Hilfsmittel auf den Zögling wirkt, ist das doch keine bloß subjektiv-persönliche Beziehung, sondern sie wird wahrhaft pädagogisch erst durch die gemeinsame Einstellung beider auf ein objektives Wertgebilde, eben den Bildungswert — der seine Realisierung natürlich sehr wohl in einer Persönlichkeitsgestaltung finden kann oder muß. Nur durch die Richtung auf einen solchen objektiven Wert gewinnt das pädagogische Verhalten seinen vollen Sinn. Der Wert wird zum objektiven hauptsächlich dadurch, daß er Bestandteil des objektiven geistigen und kulturellen Lebens ist. Bildungswert und Kulturwert stehen in der Tat in enger Beziehung zueinander. Aber natürlich ist nicht jeder Kulturwert ohne weiteres ein Bildungswert, und nicht jeder Bildungswert ohne weiteres ein Kulturwert. Der Bildungswert hat seine eigene Form und Funktion auch gegenüber dem Kulturwert, vor allem zeichnet ihn eine gewisse Verflüssigung aus, welche die Subjektivierung in zweifacher Hinsicht (im Erzieher und im Zögling) gestaltet und welche ihn nicht als fertiges Gebilde, sondern als immer weiter entwicklungsfähige, bis zu gewissem Grad realisierbare Idee erscheinen läßt. Zum Bildungswert gehört einmal die Möglichkeit der Verlebendigung in der Persönlichkeit des Erziehers, dann aber auch die Übermittelbarkeit und die Möglichkeit des feinfühnen Eindringens und organischen Wachstums in der Persönlichkeit des Zöglings. Er muß dynamischen Charakter tragen, er muß als geistiges Kraftzentrum sowohl in entwickelter als auch in unentwickelter, differentialer

Gestalt sich offenbaren. Nun verlangt ein solches Bildungsgut aber auch mehr oder weniger eine äußere Form der Darstellung in der empirischen Wirklichkeit. Wo es sich um wesentlich nur innere seelische Werte handelt, die sich durch persönliche Einwirkung übermitteln, da scheint der äußere Ausdruck fast unerheblich, doch selbst wenn er nur in sprachlicher Formulierung oder gar nur in Gesten und Körperhaltung besteht, ist er ein notwendiger Bestandteil des Ganzen. Aber die äußere Ausgestaltung kann wesentlich umfangreicher und komplizierter sein und besonderer technischer Hilfsmittel bedürfen. Damit zeigt sich, daß die Organisationen des Erziehungs- und Unterrichtswesens in organischer Verbindung mit dem Wesen des pädagogischen Aktes stehen müssen und durch die Beziehung auf Bildungswerte bedingt sind. So stellen sie nicht etwa entbehrliche bloß technische Werkzeuge und Mittel dar, sondern sind notwendige wertbezogene Glieder des pädagogischen Aktes selbst. Die Bedeutung der Schule wäre nicht dadurch gekennzeichnet, wenn man in ihr nur eine äußere technische Institution sehen wollte, die sich bei der Menge des Erziehungs- und Bildungsmaterials als vorteilhaft erwiesen habe, sie ist mehr als ein bloßes Mittel, das auch durch andere ersetzt werden könnte, sie ist selbst Repräsentant von Bildungs- und Kulturwerten, hat eine notwendige Funktion innerhalb des pädagogischen Aktes und ist in das Ganze des kulturellen Lebens fest eingefügt. Wer in der Schule nur eine umständliche äußere Einrichtung des Staates oder gar eine gesellschaftliche Zwangsanstalt sieht, die nur zum Zweck der Massenerziehung erfunden sei, verkennet ihren Sinn völlig, er sieht nicht, daß sie keine an sich wertindifferente technische Institution oder ein totes Werkzeug ist, sondern selbst Zwecke in sich trägt, durch ihr Dasein und Wirken direkt pädagogische Werte offenbart und nicht nur äußerer Ausfluß einer entwickelten Kultur oder Zivilisation, sondern selbst ein sich entwickelnder und schaffender Kulturfaktor ist. So wird durch die Herleinbeziehung der Schule Erziehung und Bildung nicht etwa veräußert oder sie braucht und soll es wenigstens nicht werden, sondern es kann dadurch erst recht die persönliche Bildung in das Ganze des kulturellen Lebens eingestellt und eine innige Verbindung zwischen ihr und der allgemeinen Kultur gewonnen werden, wodurch sie sich über das Subjektive zu objektivem Wert erhebt. Die Mittel und Institutionen für Erziehung, Bildung und Unterricht drücken also ein dem pädagogischen Akt wesentliches Objektivitätsmoment aus und betonen die Beziehungen zwischen Bildungsgütern und Kulturgütern. Danach sind auch diese „Mittel“ keine Fremdkörper im pädagogischen Akt, sondern organische Glieder, die sich bei feiner Ausgestaltung als notwendig erweisen, auch in ihnen steckt geistiges pädagogisches Leben.

Wenn das so ist, dann müssen diese „Mittel“ aber auch der psychischen Struktur entsprechen, wie sie der pädagogische Akt verlangt. Sie müssen als objektiv-geistige Gebilde selbst persönlichem seelischem Leben entstammen und in solchen wieder realisiert werden können. So haben sie von sich aus schon einen formbaren psychischen Gehalt. Nun

fordert aber die Einheitlichkeit des pädagogischen Aktes nicht nur eine gewisse Angepaßtheit der psychischen Struktur des Erziehers und derjenigen des Zöglings — die weder bis zur völligen Gleichheit gehen darf, weil dann der pädagogisch charakteristische Unterschied zwischen Erzieher und Zögling verwischt wäre, noch auch zu gering sein darf, weil dann die Verbindungsmöglichkeit zwischen beiden zu schwach ist, vielmehr ein psychisches Führen auf der einen Seite, ein Nachgehen und Sichentwickeln auf der anderen Seite voraussetzt —, sondern sie verlangt auch eine Übereinstimmung der psychischen Struktur von Erzieher und Zögling mit der Struktur des Bildungsgutes und den Mitteln seiner Realisierung. Diese Übereinstimmung bedeutet nicht, daß das Bildungsgut und die Bildungsmittel einfach zurechtzustuten wären nach der seelischen Beschaffenheit von Erzieher und Zögling, sie bedeutet aber auch nicht, daß diese beiden sich ganz in den Dienst eines fremden Objektes zu stellen hätten, das zu bewältigen wäre. Vielmehr hat neben Erzieher und Zögling auch das dritte Glied des pädagogischen Aktes seinen Eigenwert und seine besondere immanente psychische Struktur, die in seiner objektiven Gestaltung latent enthalten ist und durch die pädagogische Verlebendigung zur Auswirkung gelangt. Eine innere Beziehung muß zwischen den drei Gliedern bestehen, insofern jedes eine Selbständigkeit besitzt, aber doch jedes auch eine notwendige Ergänzung des anderen ist. Dadurch können Erzieher und Zögling sich richten auf Bildungsgüter und Erziehungsmittel, ohne sich doch zu deren Knechten zu machen, und dadurch können diese Bildungsgüter und Erziehungsmittel sich im Hinblick auf Erzieher und Zögling gestalten, ohne ihren eigenen Wert einzubüßen. Erzieher und Zögling werden durch Bildungsgut und Erziehungsmittel auf die pädagogische Aufgabe hingewiesen, deren Realisierung gefordert ist, aber diese Aufgabe ist ihnen nichts schlechthin Fremdes, sondern entspricht der Richtung ihrer geistigen Kräfte.

In psychologischer Hinsicht ergeben sich aus dieser Erkenntnis über das Verhältnis der Glieder des pädagogischen Aktes wichtige Folgerungen. Es ist einseitig, beim pädagogischen Akt die psychische Struktur des Zöglings oder diejenige des Erziehers allein in den Vordergrund zu stellen und von der einen ohne der anderen ohne weiteres die Struktur von Bildungsgüter und Erziehungsmittel abhängig zu machen. Nur zu leicht geht man ganz vom individualpsychologischen Gesichtspunkt aus und sucht etwa von der Kenntnis der psychischen Individualität des Zöglings aus dieser gemäß Bildungsgüter und Erziehungsmittel zu gestalten. Es ist z. B. mit Methoden der experimentellen Psychologie verhältnismäßig einfach, Reaktionen des Zöglings auf bestimmten Unterrichtsgebieten und verschiedenen Unterrichtsweisen gegenüber festzustellen und dann zu sagen, diese oder jene Art des Unterrichtsstoffes und diese oder jene pädagogische Behandlungsweise ist der psychischen Individualität des Zöglings psychologisch angemessen. Aber damit ist das pädagogische Problem nicht gelöst. Wohl ist es nicht unerheblich zu wissen, was an Bildungsgütern und Erziehungsmitteln der Psyche des Zöglings ohne weiteres adäquat ist,

aber es handelt sich nicht darum, bloß die psychologisch von vornherein angemessenste und darum leichteste Erziehungs- und Unterrichtsmethode für den Zögling aufzufinden, sondern die pädagogisch fruchtbarste, die mit jener keineswegs identisch zu sein braucht. Geht man nur von der wirklich vorhandenen seelischen Beschaffenheit des Zöglings aus und sucht das dieser Angemessene, dann fehlt die Beziehung auf das pädagogische Sollen, dann sieht man nicht, wie der Weg von der bloßen Wirklichkeit zur Idee führen soll, wie die Idee gestaltend wirken kann. Die psychologische Wirklichkeitsbetrachtung überwuchert dann die pädagogischen Ideen und ihre Forderungen. Hält man aber an dem Eigenwert von Bildungsgütern und Erziehungsmitteln fest und läßt man sie von allgemeinen pädagogischen Prinzipien bedingt sein, dann bleibt sehr wohl doch die Möglichkeit, sie in ihrer Entfaltung der psychischen Struktur von Erzieher und Zögling irgendwie anzupassen und andererseits doch auch Erzieher und Zögling nach ihnen und den ihnen immanenten Werten zu richten, so daß der ideelle pädagogische Sollencharakter gewahrt bleibt. Zweifellos liegen in diesem Verhältnis der Glieder des pädagogischen Aktes Schwierigkeiten, die bei der Verwirklichung zu Tage treten, aber diese Schwierigkeiten gehören wesentlich zum pädagogischen Verhalten; wenn man sie einfach wegschneidet, verliert man damit auch das spezifisch Pädagogische. Eine einseitige Psychologisierung des Bildungs- und Erziehungswesens wäre gefährlich, sie würde die allmähliche Auflösung der Pädagogik bedeuten. Wenn jedoch der pädagogische Eigenwert der Bildungsgüter und Erziehungsmittel bis hin zu technischen Einzelheiten der Methodik und Didaktik beachtet wird, dann läßt sich gerade von da aus die entsprechende psychisch-pädagogische Struktur kennzeichnen, die für den Erzieher wie für den Zögling passende Ansatzmöglichkeiten bieten muß.

Eine psychologische Betrachtung der Bildungsgüter und Erziehungsmittel ist also möglich und notwendig, aber es darf dabei die objektivierten innere Struktur dieser Mittel nicht verlegt werden, sondern gerade von ihr muß ausgegangen werden, wenn man eine rechte Übereinstimmung der Glieder des pädagogischen Aktes erzielen will. Das eigenartige Inneinandergreifen von Psychologie und Pädagogik wird eben dabei deutlich. Die Psychologie kann nicht von sich aus die maßgebende Entscheidung fällen, sondern muß sich selbst unter pädagogische Voraussetzungen stellen; wenn sie das aber tut, kann sie pädagogisch wertvoll werden. Man hat sich die psychologische Untersuchung von Fragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens zu leicht gemacht, wenn man sie nur von der individuell-psychologischen Betrachtung des Zöglings aus zu lösen sucht, es wird dabei die Beziehung auf das objektiv-geistige kulturelle Leben übersehen. Eine geisteswissenschaftliche und philosophische Psychologie aber müßte gerade in der Verlebendigung der objektiv-geistigen Struktur von Bildungsgütern und Erziehungsmitteln eine Hauptaufgabe erblicken. Schule und Unterrichtswesen mit ihren vielerlei Hilfsmitteln bergen daher für die psychologisch-pädagogische Betrachtung noch mancherlei Probleme, die die experimentell-naturwissenschaftliche Psychologie erst teilweise gesehen und

in Angriff genommen hat. Wenn es sich z. B. um die Organisation einer Schule handelt, dann ist es nicht damit getan, daß man mit aller Bequemlichkeit ausgestattete Erholungsstätten schafft, wie manche wollen, wo die Jugend ihrer psychischen und physischen Individualität gemäß ganz frei leben kann und wo es kaum eine Anleitung, geschweige denn einen Zwang geben soll — das ist psychologischer Individualismus und individualistischer Psychologismus in der Pädagogik, wobei die naturhafte Individualität des Zöglings fälschlicherweise das alleinige Maß abgibt. Die pädagogische und kulturelle Funktion der Schule ist dabei ganz in den Hintergrund gerückt, die Schule wird nur eine der psychischen Eigenart gerecht werdende Anstalt für das Sichausleben der Jugend. Schätzt man aber die Bedeutung der Schule pädagogisch und psychologisch richtig ein, dann wird man nicht alle dem jugendlichen Geist unbequem erscheinenden Schwierigkeiten zu beseitigen suchen, auch wenn man oder gerade weil man das psychologische Auseinanderabgestimmtsein der Glieder des pädagogischen Aktes richtig beachtet. Allzu große Erleichterung ist pädagogisch ebenso fehlerhaft wie unnötige Erschwerung. Und wenn z. B. die unterrichtliche Bearbeitung eines bestimmten Lehrstoffes in Frage steht, dann darf man den Stoff nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Psyche des Schülers betrachten und ihn diesem so mundgerecht wie nur irgend möglich zu machen suchen, sondern man muß vor allem auch auf die Hervorhebung der in dem Stoff steckenden geistigen Werte und auf die weiteren pädagogischen Zwecke in der Zweckreihe, deren Glied dieser Stoff ist, achten, man muß den Schüler zu diesen Werten und Zwecken psychisch emporheben und sie ihm nicht einfach dadurch genießbar machen, daß man sie auf sein eigenes psychisches Niveau herabdrückt. Man hat pädagogisch noch keineswegs das Ziel erreicht, wenn durch alle möglichen Kunststückchen der Unterricht so „anschaulich“ gestaltet ist, daß auch der dümmste Schüler den Stoff in seiner Anschauung wahrnimmt — denn damit ist noch nicht die Garantie gegeben, daß die pädagogisch-geistigen Werte des Stoffes in der Seele des Zöglings zu fruchtbarer Entwicklung kommen¹⁾. Ebenso darf man sich nicht ohne weiteres mit Leistungen des Schülers zufrieden geben, die im mündlichen oder im schriftlichen Ausdruck oder im sachlichen Verständnis gewiß ganz dem seelischen Altersniveau des Kindes entsprechen und insofern psychologisch verstanden und entschuldigt werden können, aber objektiv unzureichend und unfruchtbar sind. Probleme des Ausdrucks in der Altersmundart des Kindes oder in der Form mancher sog. freien Aufsätze müssen von da aus eine pädagogische Beurteilung erfahren. Was psychologisch verständlich ist, braucht pädagogisch noch längst nicht gerechtfertigt zu sein.

So ist das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik viel verwickelter als man gemeinhin annimmt. Die Psychologie löst nicht von sich aus die pädagogischen Probleme, namentlich nicht eine Psychologie, die auf eine einseitige Methode eingeschworen ist. Wohl aber kann

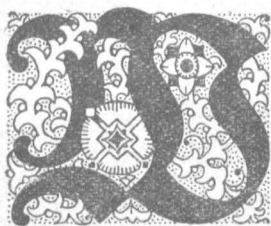
¹⁾ Vgl. über den Begriff der Anschauung auch meine Aufsätze: *Sokrates* 1917 S. 10 ff. *Quartelj. f. phil. Päd.* 1. S. 204 ff.

psychologische Betrachtung, auf richtige Weise in den Dienst der Pädagogik gestellt, außerordentlich furchtbar werden und zu einem vertieften Verständnis des pädagogischen Altes führen. Dabei kann und muß die Psychologie sogar in weitem Umfang wichtig werden, — nicht eine bloß experimentell-naturwissenschaftliche Psychologie kann da genügen, wenn sie auch in bestimmten Grenzen brauchbar ist, sondern eine Psychologie wird verlangt, die in der Philosophie verankert ist, die besonders zu Kulturphilosophie und Geisteswissenschaften enge Beziehungen aufweist und verschiedene Methoden, je nach dem pädagogischen Erfordernis, benutzt. Naturwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche und philosophische Psychologie sind nicht abtrennbare, für sich selbständige Teile, die nur in loser Verbindung stünden, sondern Psychologie muß eine einheitliche Wissenschaft bilden und in ihrer Einheitlichkeit Beziehung zu der Pädagogik gewinnen, wohl aber kann sie in die Sphäre des Philosophischen, des Geisteswissenschaftlichen und des Naturwissenschaftlichen reichen¹⁾. Ihre Einheit erhält sie gerade durch die eigenartige Verbindung der verschiedenen Sphären, durch die Anwendung verschiedener Methoden im Sinne einheitlicher wissenschaftlicher Aufgaben. Wo die Richtung auf das Ganze, auf das letzte einheitliche Ziel verloren ist, da zersplittert man sich in Teilproblemen, ohne zum grundlegenden Sinn zu gelangen. Gerade die Pädagogik zeigt, wie eine umfassende ganze Psychologie notwendig ist, die nicht in einseitigen Einzelfragen sich erschöpfen darf, sondern eine Menge von Beziehungsmöglichkeiten in sich bergen muß und die Richtung auf große, prinzipielle Ganzheitsgesichtspunkte nicht verlieren kann. Für die pädagogische Psychologie ist dabei die Kreuzung von pädagogischer und psychologischer Problematik ein wesentliches Charakteristikum. Daß pädagogische Prinzipien vorausgesetzt werden und in ihnen die Pädagogik ihre philosophische Begründung hat, die Psychologie aber nicht eine im prägnanten Sinne begründende philosophische Prinzipienwissenschaft ist, das darf nicht vergessen werden. Die Überwucherung der Psychologie in der Pädagogik kann den eigentlich pädagogischen Geist verkümmern lassen. Aber wenn man die unberechtigten Ansprüche der Psychologie, den pädagogischen Psychologismus zurückweist, dann lassen sich um so reiner und deutlicher die wahren, fruchtbaren Beziehungen zwischen Psychologie und Pädagogik herausarbeiten. Und dann zeigt sich, daß eben in der Verbindung pädagogischer und psychologischer Gesichtspunkte der eigentümliche Reiz, aber auch die Schwierigkeit der pädagogischen Psychologie liegt. Der Ausbau einer solchen pädagogischen Psychologie wird in der Gegenwart von verschiedenen Seiten her unternommen, aber noch sind die Fundamente nicht durchgängig gesichert, geschweige denn daß das Gebäude mit seinen mancherlei zauberhaft verborgenen Winkeln aufgerichtet dastünde.

¹⁾ Vgl. über die systematische Stellung der Psychologie mein Buch „Logik, Psychologie und Psychologismus“ (Halle 1920).



III. Bildung, Erziehung, Unterricht.



Wenn man die Geschichte der Pädagogik überblickt, so wird man gewahr, wie in eigentümlicher Weise zu verschiedenen Zeiten einzelne verschiedene pädagogische Grundprobleme vorherrschen, und zwar nicht nur in der Art, daß die pädagogische Fragestellung inhaltlich bedingt wäre durch kulturelle, soziale oder wirtschaftliche Voraussetzungen der Zeit, sondern so, daß auch ganz formal genommen logisch verschiedene pädagogische Grundbegriffe in diesem und jenem Zeitalter eine Hauptrolle spielen. Nicht nur sind die pädagogischen Ideale verschiedener Zeiten inhaltlich verschieden ausgestaltet, sondern die ganze formale Struktur der pädagogischen Problematik mitsamt ihrem Zentrum ist oft eine andere. So macht es schon einen wesentlichen Unterschied im ganzen Aufbau der Pädagogik einer Zeit, ob das Problem der Bildung, dasjenige der Erziehung oder dasjenige des Unterrichts im Vordergrund steht. Zur Zeit der Blüte des klassischen Altertums, in Athen z. B., hat das Bildungsproblem wohl den Vorrang gegenüber dem Erziehungs- und Unterrichtsproblem: das Bildungsideal des *άνηρ καλός κάταψός*, des ästhetisch und ethisch vollendeten Charakters, ist da maßgebend und davon sind die pädagogischen Probleme abhängig. Wenn Platon den Sokrates darum beten läßt, die Götter möchten ihm verleihen, daß er „schön“ werde im Innern und daß das Äußere dem Innern harmonisch entspreche¹⁾, so ist da das Ideal geistiger Durchbildung des Weisen bezeichnet. Und wenn Platon in seinem Staat den Einzelnen als Glied einer ethisch-politischen Gemeinschaft faßt und die Idee einer Sozialpädagogik vertritt, so sind auch da seine pädagogischen Vorschriften unmittelbar von seinem Bildungsbegriff beherrscht. Anders ist es z. B. zur Zeit des christlichen Mittelalters. Da gewinnt zeitweise das Erziehungsproblem eine durchaus überragende Bedeutung: ganz offenkundig tritt das in mancherlei Äußerungen der kirchlichen Erziehung, wie in Formen der Askese, Exerzitien usw. zutage. Auch auf weltlichem Gebiet, bei der ritterlichen Erziehung, zeigt sich der Vorrang des Erziehungsbegriffs. Im 17. Jahrhundert, bei Ratke und Comenius, rückt das Problem des Unterrichts in den Mittelpunkt, man strebt nach enzyklopädischem Wissen, man sucht die besten, naturgemäßen Methoden des Lehrens und des Lernens. In dieser Weise kann

¹⁾ Platon, Phädrus p. 279 B.

zu verschiedenen Zeiten der Bildungsbegriff, der Erziehungsbegriff oder der Unterrichtsbegriff vorherrschend sein; natürlich läßt sich das nicht immer in schematisch einfacher Weise konstatieren und können Mischungen dabei vorkommen.

In der Gegenwart nun scheinen Bildungsfragen, Erziehungsfragen und Unterrichtsfragen oft ungeordnet durcheinanderzugehen, und dadurch scheint auf pädagogischem Gebiet ein ähnlicher chaotischer Zustand sich zu ergeben, wie man ihn dem kulturellen Leben der Gegenwart überhaupt zum Vorwurf gemacht hat. Aber dabei ist zweifellos das Streben vorhanden, Prinzipien der Pädagogik zu gewinnen und grundlegende Probleme zu lösen. Bei solcher Sachlage muß die Frage der Bestimmung von pädagogischen Grundbegriffen wie Bildung, Erziehung und Unterricht sowie die Frage nach deren Beziehungen zueinander sich ergeben. Nach der systematischen Stellung dieser Begriffe ist zu fragen, unabhängig davon, daß zeitweise der eine, zeitweise der andere Begriff mehr hervortritt.

Das Wort Bildung in dem spezifisch pädagogischen Sinn ist ein modernes Wort, aber der damit bezeichnete Begriff und die Sache sind natürlich alt. Die *καλοκαγαθία* des Griechen ist Bildung, und zwar wird dabei die ethische und ästhetische Seite besonders betont, weniger die intellektuelle, daß diese aber nicht zu fehlen braucht, zeigt die Beziehung auf den Weisen, den *σοφός* und den *φιλόσοφος*, die eben bei Platon hervortritt. Charakteristisch ist dabei auch, daß die Bezeichnung des *ἀνὴρ καλὸς καγαθός* zunächst gar keine besondere pädagogische Bedeutung hat, sondern der Sphäre des praktisch-sozialen Lebens entstammt und erst dann in veredeltem, geistigem Sinn genommen der Benennung eines Lebensideals dient. In der Renaissance war wieder etwas von diesem altgriechischen Bildungsbegriff lebendig, allerdings in neuer, veränderter Form. Der deutsche Terminus „Bildung“ entwickelt sich mit seiner besonderen pädagogischen Bedeutung zur Zeit des deutschen Klassizismus im 18. Jahrhundert und wird dann von der Romantik in ihrem Sinn aufgenommen. Noch Winckelmann gebraucht das Wort „Bildung“ nicht im eigentlichen pädagogischen Sinn, sondern im Sinne einer naturhaften Entwicklung des Menschen auf die ästhetische Form hin. So sagt er: „Der Einfluß eines sauberen und reinen Himmels wirkte bei der ersten Bildung der Griechen, die frühzeitigen Leibesübungen aber gaben dieser Bildung die edle Form“¹⁾. Bildung ist da in einem ästhetisch-körperlichen, plastischen Sinn verstanden. Wichtig ist dabei, daß einerseits auf den Einfluß der Natur, andererseits auf die Wirkung der Übung zur Erziehung schöner Form hingewiesen wird. Selbstverständlich ist die schöne Form für Winckelmann Ausdruck von Geistigem, sinnliche Schönheit und idealische Schönheit findet er in den Kunstwerken der Griechen vermählt, „ihr Urbild war eine bloß im Verstande entworfene geistige Natur“²⁾. Damit zeichnete Winckelmann in

¹⁾ J. J. Winckelmann, Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst (1755). (Deutsche Literaturdenkmale des 18. und 19. Jahrhunderts Bd. 20 S. 9.)

²⁾ Winckelmann a. a. O. S. 14.

ästhetischer Hinsicht ein Ideal, das auch pädagogische Bedeutung haben mußte. Nicht nur für die Kunst, sondern auch für Kultur und Leben galt ihm der Satz: „Der einzige Weg für uns, groß, ja wenn es möglich ist, unnachahmlich zu werden, ist die Nachahmung der Alten“¹⁾.

Der Neuhumanismus hat in der Pädagogik dies Bildungsideal durchzuführen gesucht, aber der deutsche Klassizismus verleih ihm alsbald, unbeschadet der Übernahme von Werten aus der Antike, einen deutschen Geist. Bei Männern wie Herder, Goethe und Wilhelm von Humboldt vollzieht sich diese Neubelebung und Durchgeistigung des Bildungsideals, und zwar handelt es sich dabei von vornherein gar nicht um den engen Bezirk der bloßen Kindererziehung, sondern um ein Lebens- und Kulturideal, um ein Menschheitsideal. Bildung wird vor allem als Bildung zur „Humanität“ verstanden. Herder spricht schon in einer Rede von 1765 vom „Bilden“ und von der „Bildung“ der Jugend in der Schule und verlangt da charakteristischerweise, daß die „Grazie“ in der Schule herrschen solle, daß sie „ihre Reize über den Unterricht und Methode, über den Charakter und die Sitten des Lehrers“ ausgieße²⁾. Da tritt der ästhetische Zug hervor. Später erscheint dann der Humanitätsbegriff im Mittelpunkt, verbunden mit dem Bildungsbegriff. So heißt es in einer Rede Herders von 1786: „Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserm künftigen Beruf Menschen bleiben! Von dem, was wir als Menschen wissen und als Jünglinge gelernt haben, kommt unsre schönste Bildung und Brauchbarkeit für uns selbst her, noch ohne zu ängstliche Rücksicht, was der Staat aus uns machen wolle“³⁾. Die Beziehung auf Winckelmanns Forderung der Nachahmung der Antike ist bei Herder noch deutlich, wenn er sagt, an den „Altvätern der menschlichen Geistesbildung“ müssen wir „unsere Denk- und Schreibart formen“, nach ihnen „unsere Vernunft und Sprache bilden“; wer das getan habe, dem sei „der Sinn der Humanität, das ist der echten Menschenvernunft, des wahren Menschenverstandes der reinen menschlichen Empfindung“ aufgeschlossen, und so lerne er „Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere Güte über alles schätzen und lieben“, kurz, er werde „ein gebildeter Mensch sein und sich als einen solchen im Kleinsten und Größesten zeigen“⁴⁾.

Mehr in unmittelbar pädagogischem Sinn hat Pestalozzi den Begriff der Bildung gebraucht. Auch er fordert eine grundlegende Menschenbildung und scheidet von dieser als sekundär die Berufs- und Standesbildung, lehnt bloße Schulbildung und Vielwisserei ab. In seiner „Abendstunde eines Einsiedlers“ (1780) spielt dieser Bildungsbegriff schon eine Hauptrolle. Und mit Nachdruck wird da das organische und geistige

¹⁾ Winckelmann a. a. D. S. 8.

²⁾ Herder, Sämtl. Werke (Euphan) Bd. 30 S. 18.

³⁾ Herder, Sämtl. Werke (Euphan) Bd. 30 S. 123. Die folgenden Stellen aus Herder und Pestalozzi sind teilweise schon bei Fr. Paulsen im Art. Bildung (Metus Enzykl. Handb.; auch Paulsens „Gesammelte päd. Abh.“, hrsg. v. Ed. Spranger, Stuttg. u. Berl. 1912 S. 127 ff.) erwähnt.

⁴⁾ Herder, Sämtl. Werke (Euphan), Bd. 30 S. 146 f.

Wesen der Bildung betont. So ruft Pestalozzi aus: „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit.“ „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur! In dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.“ Vom inneren Wesen des Menschen selbst also soll die Bildung ausgehen, nicht um Nachahmung soll es sich da handeln und nicht um Erziehung in schulmeisterlicher Art. Menschenbildung, so sagt Pestalozzi ausdrücklich, ist nicht „Hinlenkung aller Kräfte des wachsenden Menschen auf die Meinung harter, einseitiger Schullehrer“. Aus der allgemeinen inneren Menschennatur, die in jedem lebendig ist, muß die Bildung quellen, die Spezialisierung zu bestimmten praktischen Zwecken ergibt sich erst von der grundlegenden Bildung aus. „Mensch, du selbst, das innere Gefühl deiner Kräfte, ist der Vorwurf der bildenden Natur! Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch des niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und Weisheit in besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.“ Die Grundlage der Bildung ist demnach, Mensch zu sein im echten, innerlichen Sinn. „Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, die keine äußere Höhe entschuldiget.“ „Bildung des Menschen zur Wahrheit, du bist Bildung ihres Wesens und ihrer Natur zu beruhigender Weisheit! Bildung der Menschheit in diesem reinen Sinn der Einsicht und Unschuld, du bist Vater Sorge der Menschheit!“¹⁾ Da spricht reine pädagogische Liebe zum Menschen, da steht nicht etwa nur ein ästhetisch gefärbtes Humanitätsideal in Frage.

Aber noch Kant nimmt Bildung in einem engen mehr dem Zeitalter der Aufklärung als dem deutschen Klassizismus angepaßten Sinn. Bei ihm ist nicht Bildung, sondern Erziehung der allgemeinere Begriff. In seiner Vorlesung über Pädagogik versteht er unter Erziehung „die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung“²⁾. Bildung wird da vor allem der „Wartung“ entgegengesetzt, dagegen tritt sie zu den Begriffen Zucht und Unterweisung in Beziehung. Ja, Kant sagt, indem er Bildung in einem etwas weiteren Sinn nimmt: „Die Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung“³⁾. Aber hauptsächlich scheint ihm die Bildung doch in der „Unterweisung“ zu bestehen, die er bezeichnenderweise auch „Kultur“ nennt. „Derjenige, der nicht kultiviert ist, ist roh, wer nicht diszipliniert ist, ist wild“⁴⁾.

¹⁾ Pestalozzi, Sämtl. Werke (Hrsg. v. Senffarth) I S. 54 ff.

²⁾ Kant, über Pädagogik (Hrsg. v. Rint 1803) S. 1.

³⁾ Kant, über Pädagogik S. 5.

⁴⁾ Kant, über Pädagogik S. 8.

Disziplin ist nach Kant „bloß Bezähmung der Wildheit“. Kultur aber „begreift unter sich die Belehrung und die Unterweisung“. Jedoch auch der Begriff der Kultur hat bei Kant noch eine enge Bedeutung. Kultur ist, wie er sagt, „die Verschaffung der Geschicklichkeit“. „Diese ist der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt also gar keine Zwecke, sondern überläßt das nachher den Umständen“¹⁾.

Dagegen nimmt Fichte den Begriff der Bildung wieder in einem umfassenden, echt pädagogischen Sinn ähnlich wie Pestalozzi. Auch Fichte spricht von der „Bildung zum Menschen“, aber während bei Pestalozzi der Begriff der Menschenbildung einen stark sozialen Zug zeigt, macht sich bei Fichte der nationale Zug besonders geltend. In seinen „Reden an die deutsche Nation“ wirft Fichte der bisherigen Zeit vor, daß „sie von Bildung zum Menschen weder einen rechten Begriff noch die Kraft hatte, diesen Begriff darzustellen“²⁾. Durch eine „neue Erziehung“ soll die Bildung des neuen Geschlechts erreicht werden. Fichte unterscheidet dabei geistige Bildung und sittliche Bildung. „Erkenntnis“ wird bei der neuen Erziehung nicht unmittelbar beabsichtigt, sie ergibt sich „nur nebenbei und als nicht außenbleibende Folge“, wohl aber geht Erziehung „auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistesätigkeit“³⁾. Die geistige Bildung ist sogar das Erste, mit dem die Erziehung „ihr Geschäft anhebt“. Aber diese geistige Entwicklung ist „nicht erster und selbständiger Zweck, sondern nur das bedingende Mittel, um sittliche Bildung an den Jüngling zu bringen“⁴⁾. So ist das Ziel durchaus ein ethisches. Das eigentliche Wesen der neuen Erziehung soll darin bestehen, „daß sie die besonnene und sichere Kunst“ ist, „den Jüngling zu reiner Sittlichkeit zu bilden“⁵⁾. Dem Begriff der Bildung als einer Zweckätigkeit, die auf Vollendung eines Seins geht, setzt Fichte das „zwecklose Spiel“ entgegen. „Alle Bildung“, so sagt er, „strebt an die Hervorbringung eines festen bestimmten und beharrlichen Seins, das nun nicht mehr wird, sondern ist, und nicht anders sein kann, denn so wie es ist.“ „Strebt sie nicht an ein solches Sein, so wäre sie nicht Bildung, sondern irgendein zweckloses Spiel; hätte sie ein solches Sein nicht hervorgebracht, so wäre sie eben noch nicht vollendet“⁶⁾. Ein Ganzes, das eine innere Gesetzmäßigkeit und Notwendigkeit aufweist, soll also durch die Bildung erreicht werden, gleichsam ein vollendetes Kunst-

¹⁾ Kant, über Pädagogik S. 22. Auch in der Kritik der reinen Vernunft wird so Disziplin und Kultur gegenübergestellt: „Man nennt den Zwang, wodurch der beständige Gang von gewissen Regeln abzuweichen, eingeschränkt und endlich vertilgt wird, die Disziplin. Sie ist von der Kultur unterschieden, welche bloß eine Fertigkeit verschaffen soll, ohne eine andere schon vorhandene dagegen aufzuheben. Zu der Bildung eines Talents, welches schon für sich selbst einen Antrieb zur Ausübung hat, wird also die Disziplin einen negativen, die Kultur aber und Doktrin einen positiven Beitrag leisten (Kant, Werke, Ak.-Ausg., Band III, S. 466 f.).

²⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation (Reclam) S. 22.

³⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation S. 29.

⁴⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation S. 38.

⁵⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation S. 37.

⁶⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation S. 22.

werk soll geschaffen werden. So sagt Fichte, der Jüngling gehe „zu rechter Zeit als ein festes und unwandelbares Kunstwerk“ der Kunst der Erziehung hervor, ein Kunstwerk, „das nicht etwa auch anders gehen könne, denn also wie es durch sie gestellt worden, und das nicht etwa einer Nachhilfe bedürfe, sondern das durch sich selbst nach seinem eignen Gesetze fortgeht“¹⁾.

Die Romantik faßt den Begriff der Bildung in einem metaphysisch-individualistischen Sinn. So heißt es bei Novalis: „Die höchste Aufgabe der Bildung ist — sich seines transzendentalen Selbst zu bemächtigen — das Ich seines Ichs zugleich zu sein“²⁾. Wie es für Novalis auf organische Entfaltung des Ich ankommt, das zeigen die Worte: „Was ich verstehen soll, muß sich in mir organisch entwickeln, und was ich zu lernen scheine, ist nur Nahrung, Inzitantum des Organismus“³⁾. Eine zentrale philosophische Bedeutung erhält der Bildungsbegriff bei Friedrich Schlegel. „Bildung“, so sagt er einmal, „ist der eigentliche Inhalt jedes menschlichen Strebens und der wahre Gegenstand der höheren Geschichte, welche in dem Veränderlichen das Notwendige sucht“⁴⁾. Als notwendige Bedingungen aller menschlichen Bildung bezeichnet er „Kraft, Gesetzmäßigkeit, Freiheit und Gemeinschaft“⁵⁾. Damit sind in der Tat wichtige Momente des Bildungsbegriffs angegeben. Eine ursprüngliche „Kraft“ muß vorhanden sein, denn ohne eine solche Anlage ist keine Entwicklung möglich. Die Entwicklung muß aber mit „Gesetzmäßigkeit“ erfolgen, sie muß Entfaltung des inneren Gesetzes sein, das in der Anlage keimhaft steckt. Diese Gesetzmäßigkeit ist aber keine mechanische Naturnotwendigkeit, sondern sie muß mit „Freiheit“ vereinigt werden. Das reine Selbst des Menschen muß immer freier sich entfalten, indem es die ihm entgegengesetzte Natur überwindet und durchdringt. So erscheint der Sieg der Freiheit über die Natur als Ziel des menschlichen Strebens, und Schlegel kann Bildung und Entwicklung der Freiheit geradezu gleichsetzen. „Bildung oder Entwicklung der Freiheit ist die notwendige Folge alles menschlichen Tuns und Leidens, das endliche Resultat jeder Wechselwirkung der Freiheit und der Natur“⁶⁾. Nicht aber in der Isolierung kommt das Individuum zur vollen freien Entfaltung seines reinen Selbst, zur Bildung, sondern in dem Zusammenwirken mit anderen Individuen, und so ist auch „Gemeinschaft“ eine notwendige Bedingung menschlicher Bildung. „Geselligkeit“, so sagt Schlegel auch einmal, „ist das wahre Element für alle Bildung, die den ganzen Menschen zum Ziel hat“⁷⁾. So bedeutet Bildung für Schlegel die Vollendung der Individualität, ist sie das ethische und ästhetische Ziel, kann sie das „höchste Gut“ heißen⁸⁾. Der Mensch erhebt sich damit über sich selbst, er wird „Gott“. „Jeder

¹⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation (Reclam) S. 38.

²⁾ Novalis, Schriften (hrsg. v. Heilborn) II, 1 S. 8.

³⁾ Novalis, Schriften (Heilborn) II, 1 S. 5.

⁴⁾ Fr. Schlegel, Prosaische Jugendschriften (hrsg. v. Minor) I S. 96.

⁵⁾ Fr. Schlegel, Prosaische Jugendschriften (Minor) I S. 174.

⁶⁾ Fr. Schlegel, Pros. Jugendschriften (Minor) I S. 96.

⁷⁾ Fr. Schlegel, Pros. Jugendschriften II S. 330.

⁸⁾ Fr. Schlegel, Pros. Jugendschriften II S. 292.

gute Mensch wird immer mehr und mehr Gott werden. Mensch sein, sich bilden, sind Ausdrücke, die einerlei bedeuten“¹⁾. Wie Fichte die Bildung auf Hervorbringung „eines festen, bestimmten und beharrlichen Seins“ gerichtet sein läßt, so sagt Schlegel: „Gebildet ist ein Werk, wenn es überall scharf begrenzt, innerhalb der Grenzen aber grenzenlos und unerschöpflich ist, wenn es sich selbst ganz tren, überall gleich und doch über sich selbst erhaben ist“²⁾. Das gilt nicht nur von dem gebildeten „Werk“, sondern auch von dem Menschen, der die Bildung seiner Individualität erreicht hat. So empfängt der Bildungsbegriff bei Friedr. Schlegel einen ungeheuer reichen Gehalt.

Aus diesen Beispielen ist jedenfalls deutlich, wie sich der Begriff der Bildung in der Gedankenwelt des deutschen Klassizismus und dann der Romantik zu einem philosophischen Begriff entwickelt hat, der weit über die eigentliche pädagogische Sphäre hinaus Bedeutung hat, bei dem aber eine pädagogische Grundbedeutung unverkennbar ist. Immer handelt es sich um Entwicklung eines inneren geistigen Wesens zu vollendeter ganzheitlicher Form. In dieser Gestaltung ist es ein Begriff, der wesentlich in deutscher idealistischer Lebens- und Weltanschauung wurzelt. Spuren dieser Herkunft aus dem deutschen Idealismus haften dem Bildungsbegriff vielfach noch bis auf die Gegenwart an. Allerdings streift das 19. Jahrhundert den metaphysischen, ja auch den ethischen Gehalt mehr und mehr ab und läßt die formal-pädagogische Seite des Begriffs mehr hervortreten oder veräußerlicht ihn gar ganz. Die Entwicklung der materiellen Kultur und der bloßen Zivilisation gegenüber der geistigen Kultur und der Niedergang des deutschen Idealismus um die Mitte des 19. Jahrhunderts sind wohl daran schuld, daß der Bildungsbegriff eine Verflachung erfuhr. So kann Bildung im äußerlichen vulgären Sinn als bloßes Schulwissen oder als Eigentümlichkeit einer gesellschaftlichen Schicht verstanden werden, dann aber ist sie nur etwas oberflächlich Angeeignetes, und die tiefere pädagogische Bedeutung des Wortes geht dabei verloren. Philosophen und Pädagogen haben sich daher auch bemüht, jenem äußerlichen, vulgären Bildungsbegriff einen innerlichen, philosophisch und pädagogisch brauchbaren gegenüberzustellen. Friedrich Nietzsche hat mit schärfstem Radikalismus die Oberflächenbildung gegeißelt und den Typus des „Bildungsphilisters“ verächtlich gemacht. Bildung, die auf Konvention und Tradition beruht, ist ihm Trug. Ein Kapitel seines Hauptwerks ist betitelt „Von Lande der Bildung“. Da wird der Historismus und Traditionalismus der Gegenwart verspottet, weil kein eigner Wert hinter dem Prunkten mit Bildungsschätzen der Vergangenheit steckt. Die „Gegenwärtigen“ sind „vollgeschrieben mit den Zeichen der Vergangenheit, und auch diese Zeichen überpinselt mit neuen Zeichen“. „Alle Zeiten und Völker blicken bunt aus euren Schleiern; alle Sitten und Glauben reden bunt aus euren Gebärden. Wer von euch Schleier und Überwürfe und Gebärden abzöge:

¹⁾ Fr. Schlegel, Prof. Jugendschriften II S. 247.

²⁾ Fr. Schlegel, Prof. Jugendschriften II S. 252.

gerade genug würde er übrig behalten, um die Vögel damit zu erschrecken¹⁾. Demgegenüber besteht für Nietzsche Bildung in der Entfaltung individueller Werte, nur große, geniale Individualitäten können da als Muster gelten. So kann er sagen: „Bildung ist das Leben im Sinne großer Geister mit dem Zwecke großer Ziele.“ Das „Nachleben“ ist nicht letzter Zweck — darin entfernt sich Nietzsche z. B. von der humanistischen Forderung der Nachahmung der Antike —, sondern die Aufgabe heißt: „das Große nachleben, um es vorzuleben.“ Bei der Tätigkeit des Bildens kommt es demgemäß darauf an, „daß das Große richtig gelehrt wird“²⁾. In den „Bayreuther Horizont-Betrachtungen“ Nietzsche sind Gedanken zu einem geplanten Vortrag über die Genesis der Gebildeten enthalten. Da wird über den Begriff des Gebildeten gesagt: „Gebildet nennen wir den, der ein Gebilde geworden ist, eine Form bekommen hat: Gegensatz der Form ist hier das Ungeformte, Gestaltlose, ohne Einheit“³⁾. Auch Nietzsche löst mit seinem Individualismus demnach keineswegs den Bildungsbegriff auf, wohl aber verwirft er jede Art von Herdenbildung und sucht einen heroischen, individualistischen Bildungsbegriff aufzustellen, wie dieser seinen philosophischen Grundanschauungen entspricht.

So spielt der Bildungsbegriff im deutschen Geistesleben bis auf die Gegenwart eine wichtige Rolle. Auch heute hat das Wort Bildung neben seinem vulgären, äußerlichen Gebrauch sich noch einen edleren Sinn bewahrt, und wenn man auch unter Bildung gemeinhin eine äußere, angelegene Form versteht, so unterscheidet man davon doch auch „wahre Bildung“ als etwas Inneres oder man stellt der bloß intellektuellen Bildung die „Herzensbildung“ entgegen. Es ist nicht zufällig, daß das Bildungsproblem gerade auf den Höhepunkten der Kultur lebendig geworden ist, so in der Antike, in der Renaissance, im deutschen Klassizismus, und es ist auch nicht zufällig, daß besonders der Anschluß an die Griechen das Hervortreten dieses Problems begünstigt hat, wie das bei Herder ersichtlich ist. Darin spricht sich schon die Beziehung des Bildungsproblems zum Kulturproblem aus. Auch daß das Bildungsproblem sich oft mit zentralen Weltanschauungsfragen verbindet, ist für seine Bedeutung charakteristisch. Aber gerade bei der Fülle des Gehaltes, die dem Bildungsbegriff zuerzählt werden kann, erscheint es schwierig, objektivgültige Bestimmungen dieses Begriffs zu finden und seine Beziehungen zu anderen Begriffen herauszustellen.

Für die Pädagogik muß eine wichtige Aufgabe darin bestehen, die pädagogische Bedeutung des Bildungsbegriffs möglichst unbeeinflusst von anderen Faktoren zu gewinnen und zu zeigen, inwiefern dieser Begriff ein grundlegender pädagogischer Begriff sein kann. Das Wort „Bildung“ ist sprachlich als Verbalsubstantivum abgeleitet von „bilden“ und ist seiner ursprünglichen Bedeutung nach nahe verwandt mit „Bild“: diese sprachlichen Beziehungen sind für die Bestimmung des Begriffs nicht unwichtig.

¹⁾ Fr. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, 2. Teil, Kap. „Vom Lande der Bildung.“

²⁾ Nietzsche, Werke (Gr. Ausg.) Bd. IX (Leipzig 1896) S. 346.

³⁾ Nietzsche, Werke (Gr. Ausg.) Bd. IX (Leipzig 1896) S. 355.

Wenn Bildung in früherer Zeit als gleichbedeutend gilt mit Phantasiebild und der Tätigkeit des Phantasievorstellens, dann aber auch mit Gestalt und Form überhaupt und erst relativ spät zu der Bedeutung der geistigen Vervollkommenung gelangt, so macht das deutsche Wort einen ähnlichen Bedeutungswandel durch wie etwa das griechische *εἶδος*, das anfänglich äußere Gestalt bedeutet und dann, besonders bei Platon und Aristoteles, zur Bezeichnung des philosophischen Prinzips der Idee und der Form verwandt wird. Das griechische Wort *εἶδος* betont dabei seiner Stammwurzel nach das Sichtbare der äußeren Gestalt, das deutsche Wort Bildung weist auf die Tätigkeit des Schaffens, des Erzeugens hin, durch die das Gestaltete entsteht. Daher konnte Bildung subjektive Phantasieschöpfung, „Einbildung“ (*imaginatio*) bedeuten, dann aber auch das Gebilde der Natur oder das Gebilde des Künstlers bezeichnen. So ist „Bilden“ ganz allgemein ein Schaffen, Gestalten auf ein Ziel hin, durch das der Gegenstand eine ihm zukommende subjektive oder objektive Form erhält. Dabei kann es sich um die selbständige Entfaltung des Eigenwertes eines Gegenstandes handeln, um ein organisches Wachsen, wobei die immanente „Idee“ des Gegenstandes als Ziel gilt, oder auch um ein Bilden nach dem Muster von etwas anderem, nach einer Vorstellung oder einem wirklichen Objekt, wodurch ein eigentliches Abbild in Beziehung auf ein Original entsteht. Das Wort „Bildung“ kann dabei sowohl den Prozeß des Bildens in seinem Verlauf als auch das Resultat dieses Prozesses, das Gebildete, bezeichnen.

Solche sprachlichen Züge wirken auch in der pädagogischen Bedeutung des Begriffes noch mit. So nimmt z. B. Paul Natorp den Begriff des Bildens zunächst ganz allgemein, wenn er sagt: bilden „heißt formen, wie aus dem Chaos gestalten“, so wie Nietzsche den gebildet nennt, „der eine Form bekommen hat“. Aber das ist zunächst nur die formale Seite des Bildens, Natorp berücksichtigt auch die inhaltliche Beziehung, indem er fortfährt: bilden heißt „ein Ding zu seiner eigentümlichen Vollkommenheit bringen; vollkommen aber heißt, was ist, wie es sein soll“¹⁾. Damit ist ein bedeutsamer Bezug auf das Problem des Sollens und auch (was Natorp nicht ausdrücklich erwähnt) auf das des Wertes gegeben. Der Kosmos bedeutet nicht nur das formal irgendwie Geordnete gegenüber dem Chaos, sondern seine Ordnung ist eine höhere Wertordnung, sie setzt systematische Gestaltung unter einem bestimmten Wertprinzip voraus, wodurch das Undifferenzierte zur differenzierten Mannigfaltigkeit unter herrschender Einheit sich entwickelt und die schlummernden Wertmöglichkeiten erst zum Leben geweckt werden; damit ist dann ein lebendiges Ganzes gewonnen, das Gestalt und Form besitzt, und nicht eine Form, die ihm von fremd her aufgezwungen wäre, sondern eine Form, die seinem Wesen entspricht. Auf eine Vollendung im Sinne des Ganzen ist das Bilden gerichtet, aber nicht auf eine bloß äußere Vollendung, sondern eine Vollendung, die Entfaltung der innewohnenden Idee, des eigenen Bildungsgesetzes ist, die eine Ausprägung des Wertes in der Wirklichkeit darstellt. Dabei zeigt sich schon, wie man Beziehungen von dem Begriff der Bildung zu demjenigen der Idee — sei

¹⁾ P. Natorp, Sozialpädagogik (3. Aufl., Stuttgart 1909) S. 5.

es im platonischen, sei es im kantischen Sinn — oder auch zu demjenigen der aristotelischen *entelechie* knüpfen kann. So bezeichnet Fr. Paulsen den Begriff der Bildung im allgemeinen unter Berufung auf den *entelechie*-Begriff als „die zur vollendeten, das Wesen der Art darstellenden Gestalt entwickelte Anlage“ oder mit Bezug auf den Menschen als „Gestaltung des Innenlebens durch das innere Formprinzip“¹⁾. Wilhelm Dilthey bezieht Bilden psychologisch-pädagogisch auf das menschliche Seelenleben, er nennt Bilden „jede Tätigkeit, welche die Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen im Seelenleben herzustellen sucht“ und Bildung demgemäß „eine solche erreichte Vollkommenheit“; bei dem teleologischen Charakter des Seelenlebens muß die Bildung als Vollkommenheit Selbstzweck sein²⁾. Georg Simmel sagt: „Bildung ist weder das bloße Haben von Wissensinhalten noch das bloße Sein als eine inhaltlose Verfassung der Seele. Gebildet ist vielmehr derjenige, dessen objektives Wissen eingegangen ist in die Lebendigkeit seiner subjektiven Entwicklung und Existenz und dessen geistige Energie andererseits mit einem möglichst weiten und immer wachsenden Umfang von an sich wertvollen Inhalten erfüllt ist“³⁾. Eduard Spranger definiert den Begriff der Bildung als „die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und dem Lebenskreise eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen mit dem Ziele einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und sich selbst lustvoll genießenden Persönlichkeit“⁴⁾. Dabei wird man allerdings fragen, ob Bildung wirklich, wie Spranger meint, alle objektiven Werte umfaßt, die zu Anlage und Lebenskreis in Beziehung gesetzt werden können, — denn dann müßte sie ja unter Umständen eine verwirrende Fülle von Beziehungen enthalten. Macht nicht die Forderung der Einheit und Geschlossenheit eine gewisse Auswahl und Beschränkung auf Wesenhaftes nötig? Nicht der Vielseitige ist schon gebildet, sondern derjenige, der selbst eine Einheit geworden ist, der nicht eine möglichst große Zahl von Werten umfaßt, sondern qualitativ möglichst bedeutungsvolle Werte in ihrem ganzen Gehalt seinem Geist vermählt, sie von der Tiefe seines Innern aus mit subjektivem Leben erfüllt und zu beherrschen versteht. Mit dem mißverständlichen Ausdruck des sich selbst lustvoll Genießens will Spranger nur auf das ästhetische Moment des Bildungsbegriffs hinweisen.

Es ist verständlich, daß ein solcher Begriff in der Pädagogik fruchtbare Anwendung gefunden hat. Paul Ratorp meint, das Wort Bildung scheine „in der Tat am geeignetsten, um das Ganze der pädagogischen Aufgabe zugleich dem Umfang nach erschöpfend und dem Inhalt nach bezeichnend auszudrücken“. Man spreche „von wissenschaftlicher, technischer, künstlerischer so gut wie von sittlicher Bildung“, der Ausdruck sei „anwendbar auf jede

¹⁾ Fr. Paulsen, *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (Stuttgart und Berlin 1912) S. 134 ff.

²⁾ W. Dilthey, *Sitzungsberichte der Berliner Akademie* 1888 S. 821.

³⁾ G. Simmel, *Schulpädagogik* (Osterwieck 1922) S. 33.

⁴⁾ E. Spranger, *Gedanken über Lehrerbildung* (Leipzig 1920) S. 6.

Sonderrichtung der pädagogischen Tätigkeit“, er sei „es erst recht auf ihr Ganzes, auf die Einheit der humanen und beruflichen Erziehung“. „Und, mag dabei mehr gedacht sein an die plastische Tätigkeit des Künstlers, das absichtliche Formen, Gestalten des gegebenen Stoffs zur vorschwebenden Idee oder an die plastische Kraft der Natur in ihren organischen Hervorbringungen, das spontane Sichgestalten, so wie so ist das Wort bezeichnend wie kein andres; es weist hin auf das innere Gesetz, nach dem ein Gebilde, sei es als Werk der Kunst gestaltet wird oder als Werk der Natur sich selbst gestaltet“¹⁾. Der Begriff des Bildens bringt in eigentümlicher Weise eine Beziehung zwischen Sollen und Sein, zwischen Wert und Wirklichkeit zum Ausdruck, und eine solche Beziehung ist auch für den pädagogischen Akt wesentlich. Jede Tätigkeit des Bildens enthält eine Zielbestimmung, geht von einem Wirklichen aus in der Richtung auf ein zu verwirklichendes Sollen, auf einen zu erfüllenden Wert. Der Wert kann dabei ausdrücklich subjektiv als Zweck gesetzt sein — wie es bei der künstlerischen Tätigkeit ist, wo die Idee vorschwebt und auf sie hin das Werk gestaltet wird. Oder aber die Tätigkeit verläuft mit innerer Folgerichtigkeit auf ein ganzheitliches Gebilde hin so, als ob sie bewußt durch einen Zweck geleitet wäre, ohne daß dies tatsächlich der Fall ist. So, wenn man von der Natur als der Bildnerin spricht, braucht man sich darum nicht die Natur personifiziert als zwecksetzendes Wesen zu denken und die kausale Naturgesetzmäßigkeit aufzulösen in eine metaphysische Teleologie. Vielmehr kann der Prozeß des Werdens durchaus naturgesetzmäßig bedingt sein und mit strenger kausaler Notwendigkeit erfolgen, aber das Produkt ist ein einheitliches Ganzes mit organischer oder quasi-organischer Form, ein Ganzes, das mehr ist als die bloße Summe der Teile. Ein solches Gebilde weist gerade in seiner Ganzheit eine innere Notwendigkeit auf, eine Eigengesetzlichkeit, so daß es ohne fremden Anstoß frei aus sich selbst heraus sich gestaltet zu haben scheint. Wenn Kant Schönheit als eine „Form der Zweckmäßigkeit eines Gegenstandes“ bestimmt, „sofern sie ohne Vorstellung eines Zwecks an ihm wahrgenommen wird“²⁾, so läßt sich eine solche Form der Zweckmäßigkeit selbstverständlich nicht nur an Kunstgebilden, sondern auch an Naturgebilden konstatieren. Jedes organisch gegliederte Ganze weist in gewisser Art eine derartige Form der Zweckmäßigkeit auf und kann in dieser Hinsicht Freiheit und Notwendigkeit vereinigen. Damit hängt zusammen, daß jedes Gebilde als einheitlich gegliedertes, autonomes Ganzes einen gewissen ästhetischen Zug an sich hat. Auch bei der Bildung im pädagogischen Sinn tritt dieses ästhetische Moment leicht hervor. Das ist ja besonders an dem Humanitätsideal des deutschen Klassizismus ersichtlich. Ed. Spranger hebt das heraus, wenn er sagt: „In der vollendeten Humanität haben wir eine Verschmelzung von Einzelfall und allgemeinem Gesetz, die nicht logischer Natur ist, sondern nur ästhetisch gedeutet werden kann“³⁾. Das

¹⁾ P. Natorp, Sozialpädagogik (3. Aufl., Stuttgart 1909) S. 3 f.

²⁾ Kant, Kritik der Urteilskraft (Werke, Akademie-Ausg. V) S. 236.

³⁾ Ed. Spranger, W. v. Humboldt und die Humanitätsidee (Berlin 1909) S. 17.

Ganze als Gebilde betrachtet ist mehr als ein naturgesetzlich oder logisch Allgemeines, es stellt in konkreter Form eine eigenartige Durchdringung von Individuellem und Allgemeinem dar, wie wir sie am ästhetischen Gebilde besonders deutlich wahrnehmen. Jenes Mehr gegenüber bloß naturhafter oder logischer Gesetzmäßigkeit, welches dem Gebilde zukommt, drückt sich auch in seinem werttypischen Charakter aus. Wie das Kunstwerk bei aller Individualität eine typische Bedeutsamkeit besitzt, so ist das Gebilde kein zufälliger Einzelfall, aber auch kein abstrakt Allgemeines, sondern ein Typus, als Individuelles hat es doch eine überindividuelle Bedeutung. Im Begriff des Typus ist die Versflochtenheit von Einzelem und Allgemeinem, Wirklichkeit und Wert, Seiendem und Sollendem ausgesprochen. Nicht durch Abstraktion vom Individuellen kommt das Typische zustande, sondern das Individuelle ist als solches Repräsentant von Typischem, und das Typische kommt in der Individualität zur Entfaltung, darum ist das Typische nicht als diskursiver Allgemeinbegriff anzusehen, sondern als ein intuitiv erfassbares Ganzes.

Ohne weiteres wird man bei solcher Analyse der Begriffe des Bildens und des Gebildes im allgemeinen Momente erkennen, die für den pädagogischen Akt wesentlich sind. Auch im pädagogischen Sinn bezeichnet Bildung sowohl einen Prozeß als auch die Vollendung dieses Prozesses. Nun ist aber nicht alles pädagogische Verhalten einfach als „Bilden“ zu bezeichnen. Wenn Natorp sagt, der Begriff Bildung scheine geeignet, „das Ganze der pädagogischen Aufgabe zugleich dem Umfang nach erschöpfend und dem Inhalt nach bezeichnend auszudrücken“, so kann damit doch nicht gemeint sein, daß Bildung nun ein Allgemeinbegriff für pädagogisches Verhalten überhaupt sei, wohl aber heißt es, daß in diesem Begriff eine Grundtendenz der pädagogischen Beziehung festgestellt werde. Auf den Begriff der „Bildung“ als Zielbegriff kommt es in der Pädagogik an, die Tätigkeit des Bildens bedeutet nur die Richtung auf dieses Ziel hin. Wie sehr das normative und teleologische Moment am pädagogischen Bildungsbegriff hervortritt, das zeigt sich besonders darin, daß die Frage nach dem „Bildungsideal“ in der Pädagogik eine Hauptrolle spielt. Die Fülle pädagogischer Werte wird im Bildungsideal in einer konzentrierten, zur Vollendung gesteigerten Form gefaßt, die mögliche Vollkommenheit, die pädagogisch erstrebt wird, ist da ideell als anschaulich verwirklicht vorgestellt. Damit ist ein steter Maßstab gegeben, ein Muster gesetzt, das nie ganz verwirklicht wird, auf das aber in immer weiterem Fortschritt hingestrebt werden muß. Das Ideal wird betrachtet, als ob es realisiert werde und fortwährend seinen Einfluß ausübt, darin unterscheidet es sich von der Idee. Während die Idee im Kantischen Sinn unendliche Aufgabe ist, versteht Kant unter Ideal „die Idee nicht bloß in concreto, sondern in individuo, d. i. als ein einzelnes, durch die Idee allein bestimmbares oder gar bestimmtes Ding“. Wie die Idee die Regel gibt, so dient das Ideal „zum Urbilde der durchgängigen Bestimmung des Nachbildes“. Ideale sind, wie Kant sagt, „ob man ihnen gleich nicht objektive Realität (Existenz) zugestehen

möchte“, „doch um deswillen nicht für Hirngespinnste anzusehen, sondern geben ein unentbehrliches Richtmaß der Vernunft ab, die des Begriffs von dem, was in seiner Art ganz vollständig ist, bedarf, um darnach den Grad und die Mängel des Unvollständigen zu schätzen und abzumessen“¹⁾. Bildungsideale haben eine zentrale Bedeutung für den weiteren oder engeren Kreis, auf den sie sich beziehen, sie können Geltung für ganze Zeiten beanspruchen, sie können auf bestimmte größere oder kleinere Gruppen berechnet sein. Das pädagogische Streben eines Bezirkes erhält seine Krönung in dem entsprechenden Bildungsideal. Durch eine Charakterisierung der verschiedenen Bildungsideale lassen sich daher die tiefsten Wesenseigentümlichkeiten pädagogischer Standpunkte zum Ausdruck bringen und unterscheiden, und Bildungsprobleme führen, in ihrer Tiefe gefaßt, auf allgemeine Weltanschauungsprobleme²⁾.

Gerade aber daß man von Bildungsideal spricht, setzt voraus, daß Bildung eine Idee im Kantischen Sinn ist. Sie bezeichnet eine unendliche Aufgabe, ein stetes Fortschreiten bis zur absoluten Totalität, zur höchsten systematischen Einheit und ist dadurch regulatives Prinzip. Wie die Idee die für das Erfahrungsgebiet gesetzgebende Kategorie des Verstandes überschreitet, so überragt die Bildung das einzelne pädagogische Tun und seine Gesetzmäßigkeit. Der Erzieher oder Lehrer kann keineswegs immer seine Handlungen unmittelbar auf das letzte Ziel der Bildung richten, ja dieses Ziel ist als noch nicht gegebenes, sondern nur aufgegebenes noch unbestimmt und unvollendet, aber diese seine Handlungen müssen so pädagogisch gesetzmäßig verknüpft sein, daß sie Momente auf dem Wege der Erfüllung der Idee darstellen und auf die schließliche systematische Einheit hinweisen. In der Idee der Bildung ist etwas bezeichnet, was mehr ist als das erfahrungsmäßige pädagogische Wirken und Erleiden und was doch die ideelle Vollendung pädagogischer Erfahrung überhaupt bedeutet. Ja, man kann in dieser Forderung einer absoluten Totalität etwas Irrationales erblicken, sofern es nie gelingen wird, das Ganze rational aus einzelnen Gliedern zu konstruieren, und doch muß auch alles rationale Verhalten auf eine solche Totalitätsidee gerichtet sein. Ein unendlicher kontinuierlicher Prozeß muß auf die Totalität hinführen.

Ist nun in der Idee der Bildung das Ziel der Totalität pädagogischen Strebens gesetzt, so wird damit der Nachdruck auf die Vollendung des pädagogischen Aktes in dem zu bildenden Jüngling gelegt. Ja, die Erreichung des Ziels würde bedeuten, daß der Erzieher oder Bildner seine Funktion erfüllt habe und demnach ausgeschaltet wäre, daß dann das Bildungsgut in dem Jüngling sich auswirkte und zur völligen Reife gelangte. Die eigentliche Vollendung ist nicht mehr das bloße Werk des

¹⁾ Kant, Kritik der reinen Vernunft (Werke, Akademie-Ausg. III, S. 383 f.). — Über den Begriff des Bildungsideals vgl. auch Ed. Spranger, W. v. Humboldt und die Humanitätsidee (Berlin 1909) S. 2 ff.

²⁾ Auf die Verwurzelung der Bildung in philosophischer Weltanschauung weist besonders Max Frieseisen-Röhler, Bildung und Weltanschauung (Charlottenburg 1921), hin.

Erziehers, wenn auch die Folge und Krönung seines Tuns. Bildung wäre die Erfüllung der pädagogischen Werte in der Einheit der Seele des Zöglings und der Prozeß dieser Erfüllung. So wird durch den Begriff der Bildung der pädagogische Akt unter diesem Gesichtspunkt der ideellen Vollendung im Zögling betrachtet. Von diesem Ziel aus empfängt damit der ganze Akt seine Beleuchtung. Das Problem der Bildung liegt also in der Frage: wie stellt sich die ideale Vollendung des pädagogischen Aktes im Zögling dar? Im Zögling vollzieht sich die Bildung, und alles pädagogische Tun muß diese Bildung fördern. Damit ist gesagt, daß es auf eine immanente Wertentsfaltung ankommt. Nicht um von außen herangebrachte und äußerlich angeeignete Kenntnisse kann es sich dabei handeln — die Summe der Kenntnisse braucht noch keine Bildung aus dem Zentrum des Wesens her zu bedeuten, sondern kann eine bloße Vergrößerung des äußeren Umfangs sein —, sondern um die organische Entwicklung des inneren Wesens selbst. Das Ziel muß ein einheitliches lebendiges Ganzes sein, in dem keine fremden Stücke mehr vorhanden sind, sondern jedes Glied durchströmt ist von dem eigenen Leben des Ganzen. Nichts mehr von Heteronomie darf in dem vollendeten Ganzen zu spüren sein, sondern als ein autonomes, freies „Gebilde“ muß es erscheinen. Alles, was an Werten im Zögling zur Darstellung kommt, muß von ihm selbst so geistig erlebt werden, daß es ganz sein eigen wird, und muß in die Gesetzmäßigkeit seines Wesens einbezogen werden.

Die Aufstellung eines solchen Ziels könnte an dem Vertrauen auf den Zweck und den Erfolg pädagogischen Tuns irre machen. Denn man könnte meinen, dann sei es ja wohl das Beste, das Wesen des Zöglings sich möglichst selbst zu überlassen, und Ellen Key habe recht, wenn sie sagte: „Man sollte endlich einsehen, daß das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt nicht zu erziehen.“ Was als Aufgabe pädagogischer Tätigkeit bliebe, wäre nach Ellen Key nur dies: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen“¹⁾. Da macht sich der optimistische Rousseausche Glaube geltend, daß die Natur des Menschen absolut gut sei und das Böse nur nachträglich hineingebracht werde, und damit wird die naturalistische Überzeugung verbunden, daß die von Anfang an gute Natur sich nur naturgesetzlich zu entwickeln brauche. Aber das sind falsche Annahmen, die keineswegs im Sinn des Begriffs der „Bildung“ liegen, vielmehr richtig angesehen im Widerspruch zu ihm stehen. Erstens ist die ursprüngliche Natur des Kindes ebenso wenig absolut gut wie sie radikal böse ist, sondern sie ist ethisch durchaus noch indifferent, erst der erziehbare Wille mit seinen Leistungen kann gut und böse genannt werden. Zweitens kann eine bloß naturgesetzliche Entwicklung des Menschen von sich selbst nie zur Bildung führen. Durch die Bildung soll kein bloßes mechanisch-kausales „Naturgebilde“ entstehen, sondern es handelt sich da um geistig-teleologische Ge-

¹⁾ Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes (deutsch v. F. Maro, Berlin 1905) S. 110.

staltung. Nicht das naturgesetzliche Werden der bloß naturhaften Individualität steht da in Frage — auch diese entwickelt sich übrigens nicht sich selbst überlassen ohne äußeren Einfluß —, sondern die Ausbildung der geistigen Persönlichkeit nach einer Norm. Das naturhafte Werden ist in diese Ausbildung hinein versflochten in der Art, daß es in eine höhere Wert- und Sollensgesetzlichkeit eingeht. Die Naturentwicklung ist wohl eine Bedingung für die Verwirklichung der Werte, aber sie bestimmt nicht von sich aus die Wertreihe und das Wertziel. Die geistige Entwicklung ist mehr als bloße Naturentwicklung, sie ist Entwicklung nach Normen und Werten. Die Werte aber liegen nicht so in der bloßen Natur, daß sie durch naturhafte Entwicklung — ohne äußere Störung — von selbst zur Vollendung gelangen, vielmehr sind naturhaft gegeben bloße Anlagen zur Realisierung von Werten. Erst dadurch, daß der Mensch als geistiges Wesen in den Wert- und Zweckzusammenhang des geistigen und kulturellen Lebens eingestellt wird, erst dadurch, daß er deren Werte in sich aufnimmt, ist die Möglichkeit geistiger Bildung gegeben. Und diese Möglichkeit kann nur dadurch fruchtbar werden, daß die objektiv-geistigen Werte in subjektiver Form lebendig gemacht werden, d. h. daß eine pädagogische Übermittlung stattfindet, durch welche die adäquaten Werte in das geistige Wesen des Zöglings eingeführt werden. Weit entfernt demnach, überflüssig zu sein für die Bildung der Persönlichkeit, ist die pädagogische Übermittlung vielmehr eine notwendige Bedingung für die Realisierung der Bildung. Nicht als Teil der bloßen Natur, sondern als Glied der Geistes- und Kulturwelt ist der Mensch der Bildung im pädagogischen Sinn fähig. Der naturalistische Individualismus, der das verkennet und den Menschen nur in die naturgesetzliche Entwicklung einordnet, hebt den Sinn des Bildungsbegriffs selbst auf.

Wenn man pädagogisch von Bilden und Bildung spricht, so wird man damit gewiß auf Analogien zu dem naturhaften und dem künstlerischen Bilden gewiesen. Aber der pädagogische Bildungsbegriff hat doch seine besonderen Eigentümlichkeiten. Durch die pädagogische Bildung entsteht weder ein bloßes Naturgebilde noch ein Kunstgebilde. Nicht vom organischen Wachsen eines Naturprodukts ist da die Rede, wodurch auf naturgesetzliche Weise ein einheitliches Ganzes als Gebilde hervorginge, aber auch nicht von dem Schaffen eines Kunstprodukts, bei dem der tote Stoff durch den Künstler die Form des Gebildes empfängt. Der pädagogische Vorgang der Bildung ist komplizierter als diese beiden Arten, weil es sich pädagogisch um geistige Persönlichkeiten und geistige Werte handelt. Die Seele des Zöglings ist kein Naturganzes, das sich aus sich heraus naturgesetzlich entwickelte, sie ist auch kein Stoff, der von Künstlerhand gebildet würde, nicht ein sachliches Gebilde wird der Zögling, sondern ein Gebildeter, einer, der Bildung besitz. Wenn das Naturgebilde „sich bildet“, so ist da doch keine aktive Tätigkeit vorausgesetzt, sondern es ist damit nur die naturgesetzliche Verbindung von Vorgängen auf ein Ganzes hin angenommen; wenn ein Kunstwerk gebildet wird, dann steht der aktive Bildner dem passiven Stoff gegenüber. Bei der pädagogischen Bildung aber ist gerade die Aktivität

des Zöglings wesentlich. Bei aller Bildung ist ein Mitwirken, eine Selbsttätigkeit des Zöglings nötig, ja dadurch wird das pädagogische Tun erst zum Bilden. Nicht was der Lehrer dem Schüler in echter Bildungsabsicht mitteilt, bildet schon für sich, sondern nur dann wird es wirklich bildend, wenn der Schüler es mit seinem geistigen Wesen und Streben verschmilzt, es in sich erlebt und verarbeitet. Das aktive Sich-bilden vollendet pädagogisch erst das Bilden, alles Bilden ist da unfruchtbar, wenn es nicht zu einem Sich-bilden wird. Das Ziel der Bildung im pädagogischen Sinn ist nicht das Gebilde, sondern der Gebildete oder die gebildete Persönlichkeit, und die Persönlichkeit erreicht dieses Ziel nicht, wenn sie nicht in persönlicher Tat und in geistigem Erleben sich bildet: das sind Momente, die den pädagogischen Prozeß der Bildung von jeder anderen Art unterscheiden. Aber auch nicht aus der isolierten Persönlichkeit von selbst heraus erwächst einfach die Bildung, sondern sie kommt nur zustande durch die Wechselbeziehung der Persönlichkeit zu anderen geistigen, bereits höherentwickelten Persönlichkeiten und zu den geistigen Werten. Nicht durch Abschließung des Individuums gegen jeden fremden Einfluß erlangt man Bildung, sondern nur durch lebendiges Wirken in der Welt und durch Aufnahme von Werten aus ihr. Das Aufgenommene muß dann doch Bestandteil der Persönlichkeit werden. Darin soll der Prozeß der Bildung gleichsam ein organisches Wachsen bedeuten, daß das unentfaltete, durch die alltägliche Wirklichkeit meist verdeckte geistige Wesen der Persönlichkeit bei allen Einwirkungen und Aneignungen zu einem einheitlichen Wertganzen sich entfaltet, das selbst ein Glied der Welt geistiger Werte sein kann. Bildung ist Wachstum des Geistes von innen heraus und muß ihre Grundlagen in der Persönlichkeit und dem Charakter selbst haben¹⁾, aber das heißt nicht, daß Form und Inhalt der Bildung aus dem Nichts hervorsprossen müßten und keinerlei Einflüsse von außen her zugelassen werden dürften, nur muß alles von außen Kommende verinnerlicht werden, mit persönlichem Geist erfüllt werden, um eben dadurch neuen Wert im Geistesleben zu erhalten. Bei der Bildung muß alle pädagogische Tätigkeit in der Selbsttätigkeit und dem Sich-selbst-gestalten des Zöglings münden. Das pädagogische Verhalten ist dabei kein bloßes Hilfsmittel, sondern es ist selbst Prozeß des Bildens, der durch das Ziel der Bildung bestimmt ist und für die Erreichung des Ziels als notwendig angesehen werden muß. Die gebildete Persönlichkeit ist allerdings kein bloßes Produkt der Erziehung sowenig wie ein bloßes Produkt der Natur, sie ist ein Wert Ganzes, das wohl auf Naturbedingungen ruht, aber erst durch die Beziehungen auf geistige und kulturelle Werte, die durch Erziehung wirksam werden, sich bilden konnte und das nun die Vollendung der Erziehung bedeutet, die Versöhnung von Sollen und Sein in der Einheit der Persönlichkeit. So führt der Bildungsbegriff in der Tat auf tiefste Grundprobleme der Pädagogik. In ihm ist die Tendenz des pädagogischen Verfahrens bezeichnet, ins innerste Wesen des Zöglings zu dringen und alle wertvollen Keime zu fruchtbarer,

¹⁾ Vgl. auch meinen Aufsatz „Die Behandlung der philosophischen Pädagogik“ (Pädagogisches Archiv 1911 S. 585 ff.).

harmonischer Entfaltung zu entwickeln. Die Erfüllung der pädagogischen Tätigkeit durch Erzielung der vollkommenen Bildung bedeutet die Aufhebung des Gegensatzes zwischen Erzieher und Zögling in einer Einheit, welche die pädagogischen Zwecke mit freier Selbstverständlichkeit wie ein Kunstwerk verwirklicht. Bildung ist adäquate pädagogische Wertgestaltung zum einheitlichen Ganzen der Persönlichkeit.

Aber wenn Bildung Wertvollendung der Persönlichkeit erstrebt, so heißt das nicht, daß sie nur ein individueller Persönlichkeitswert wäre. Die geistige Persönlichkeit ist ja gerade infolge ihrer Werthastigkeit nicht isoliert, sondern steht in der geistigen und kulturellen Welt drinnen und stellt einen objektiven Wert darin dar. Bildung hat nun nicht nur Beziehung auf die einzelne Persönlichkeit, ihre Werte entstammen ja dem Bereich des objektiv Geistigen und Kulturellen; sie ist eine Konzentrierung objektiver Werte in einem Subjekt, aber das so geschaffene Wertganze wirkt nun seinerseits wieder mit Notwendigkeit auf andere Subjekte und auf das Reich der geistigen und kulturellen Werte. Bildung ist daher nicht im individualistischen Sinn zu verstehen, sie weist vielmehr einen sozialen Zug auf. Sie ist nicht eine ruhende Form des Individuums, die fertig wäre, sondern sie hat dynamischen Charakter, sie muß im fortwährenden Weiterwirken der Persönlichkeit sich äußern, sie ist kein abgeschlossener Endzustand, sondern erzeugt immer neue Werte. Der Gebildete besäße nicht die wahre Bildung, wenn er seine Bildungswerte ängstlich in sich verschloße und nicht anderen mitteilte, erst damit zeigen sich die Persönlichkeitswerte als fruchtbare Bildungswerte. Mit Recht sagt Eduard Spranger: „Bildung ist nicht nur Pflicht gegen sich selbst, sondern auch gesellschaftliche Pflicht“¹⁾. Es wäre ein Egoismus, der als unethisch auch dem Sinn der Bildung widerspräche, wenn das Individuum sich nur um seiner selbst willen bildete und sich ganz auf sich beschränkte, das Individuum muß sich bilden, weil es dadurch Werte für die geistige und kulturelle Gemeinschaft schaffen kann.

Damit tritt erst die Beziehung zwischen Bildung und Kultur recht hervor. Kulturwerte werden zu Bildungswerten, indem sie durchtränkt werden mit dem geistig-schöpferischen Leben der Persönlichkeit, und Bildungswerte haben dann wieder die notwendige Tendenz, zu neuen Kulturwerten zu werden. Nicht nur muß Bildung immer aus dem Schatz der Kultur schöpfen, um das der Persönlichkeit Gemäße übernehmen, erleben und persönlich gestalten zu können, sondern sie muß in ihrem steten Prozeß auch in die Kultur immer wieder einmünden. Schon dem Sprachgebrauch nach stehen sich ja die Worte „Bildung“ und „Kultur“ nahe. Das deutsche Wort „Bildung“ kann als Übersetzung des Fremdworts „Kultur“ gelten, aber es hat sich von diesem in der Bedeutung doch differenziert. Der Begriff der Kultur wird auf ein objektives Gebiet bezogen; wie ursprünglich *cultura* die Bebauung des Ackers bedeutet, so bedeutet es dann im übertragenen Sinn die objektiv-geistige Bebauung der Sphäre des menschlichen Gemeinschaftslebens. Im Begriff der Bildung dagegen ist der Bezug auf

¹⁾ Ed. Spranger, *Lebensformen* (2. Auflage. Halle 1921) S. 311.

das Subjekt unmittelbar mitgedacht. So betont auch Otto Willmann, daß in dem deutschen Worte Bildung „das subjektive Element mehr zur Geltung“ komme als in dem Fremdwort Kultur. „Bilden“, so sagt er, „greift tiefer und determiniert vielseitiger als kultivieren; dieses lockt aus dem urbar gemachten Boden die Schaffensträfte hervor, jenes führt sie bis zu innerer Gestaltung fort.“ „Kulturmenschen ist, wer in eine Kultursphäre hineingeboren und -gewachsen ist; zum Gebildeten dagegen gehört oben ein, daß eigene und fremde Bemühung die Elemente dieser Sphäre in der rechten Weise zusammengeführt und der Persönlichkeit einverleibt habe.“ Das Gebiet der Kultur hat in seiner Objektivität einen weiteren Umfang als das der Bildung. „Die Kultur ist die Totalität des vielverzweigten Schaffens in Sprache, Literatur, Glaube, Wissenschaft, Kunst, Technik, Wirtschaft; die Bildung hat ihre Stelle in und zwischen diesen Gebieten, in keinem aufgehend, mit allen in Berührung stehend“¹⁾. Auch Paul Ratorp weist auf die Beziehungen zwischen Bildung und Kultur, ja er sagt, der Bildungsinhalt decke sich, objektiv vorgestellt, mit dem Kulturinhalt. „Von Kultur reden wir, wenn wir an die Gemeinsamkeit des Aufbaues der geistigen Welten, von Bildung, wenn wir an den Anteil des Einzelnen an dem gemeinsamen Werke denken. Sonst ist es dasselbe. Man kann ebensowohl sagen, daß alle Kulturarbeit im weitesten Sinne Bildungsarbeit sei, wie umgekehrt“²⁾. Aber damit erscheint der Begriff der Bildung über seinen spezifisch pädagogischen Sinn hinaus erweitert und die Beziehung auf das Subjekt nicht genügend hervorgehoben zu sein. Es ist doch nicht so, daß Bildung und Kultur einfach zusammenfielen oder nur zwei genau sich entsprechende Seiten derselben Sache wären. Richtiger ist die Ansicht Willmanns, daß Bildung ein engerer Begriff als Kultur sei. Ratorp faßt die beiden Begriffe zu einseitig vom methodologisch-erkenntnistheoretischen Standpunkt. Er stützt sich auf den formalen Prozeßcharakter von Bildung und Kultur und sieht nur „ein ins Unendliche fortwirkendes Werk, von denselben letzten Gesetzen regiert“. Wenn man aber die pädagogische Subjektbeziehung bei der Bildung der objektiven Wertverbindung in der Kultur gegenüberstellt, dann wird man doch Bildungsbegriff und Kulturbegriff auseinanderhalten.

Durch die verschiedene Funktion erhalten die Begriffe auch verschiedenen Inhalt und Umfang, wenn auch Wechselbeziehungen zwischen ihnen vorhanden sind. Bildung beruht auf einem eignen strukturellen pädagogischen Verhältnis, das mit dem objektiven Zusammenhang der Kultur nicht zu identifizieren ist. Bildungswerte und Bildungsgüter auf der einen Seite, Kulturwerte und Bildungsgüter auf der anderen Seite sind daher nicht dasselbe. Wohl sind auch Kulturwerte und Kulturgüter von Subjekten geschaffen und enthalten seelisches Leben, aber sie haben eine objektivierete Form gewonnen, sind losgelöst von ihrem subjektiven Ursprung und in ihrer Struktur selbständig geworden. Das Kulturschaffen

¹⁾ O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre I. (2. Aufl. Braunschweig 1894) S. 103 f.

²⁾ P. Ratorp, Philosophie und Pädagogik (Marburg 1909) S. 70.

kann mit Bildung-erzeugen und Bildung-gewinnen verbunden sein, aber es braucht das — logisch und teleologisch genommen — nicht notwendig. Denn bei dem Kulturschaffen geht die Tendenz auf die objektive Darstellung im Werk und auf die Struktur des objektiven Geistes. Bei der Bildung aber ist die unmittelbare Beziehung auf wertsetzendes und wertverwirklichendes Subjekt unmittelbar notwendig, die Wertdarstellung im Subjekt ist da das Ziel. Damit ist aber nicht bloß dieselbe Sache von einer anderen Seite aus gesehen, sondern die andere Einstellung erfordert andere Bedingungen und Mittel, ein anderes psychisches Verhalten und eine andere logisch-teleologische Struktur. Dabei muß allerdings eine innere Übereinstimmung zwischen den beiden Arten von Verhaltensweisen wie zwischen ihren Gebieten bestehen, diese ergibt sich schon dadurch, daß in beiden gleiche typische psychische Grundzüge wirksam sein müssen, daß beide nach einer allgemeineren logischen und ethischen Gesetzmäßigkeit sich richten. Den umfassenderen Charakter gewinnt das Kulturschaffen dadurch, daß es ein objektives Gegenstandsgebiet schafft, das in extensiver und intensiver Hinsicht schon äußerlich immer weiter wächst, der Prozeß geht da auf eine unbeschränkte unendliche geistige Objektwelt und ihre Werte, bei der Bildung aber handelt es sich um die immer wieder erneute und immer wieder modifizierte Beschränkung auf endliche Subjekte, gerade die jedesmalige Darstellung in der endlichen Subjektivität ist da beabsichtigt. Bei dieser individuellen Bezogenheit, die der Bildung anhaftet, kann gar nicht ein eigenes immer weiter sich ausdehnendes Gegenstandsgebiet der Bildung entstehen, sondern das Kulturgebiet muß den objektiven Stützpunkt gewähren, in dem die Bildungsakte mit ihrer individuellen Lebendigkeit Halt gewinnen und durch den die Kontinuität der Bildungsvorgänge über die jeweilige Gegenwart hinaus gesichert wird. Durch die Beziehung auf die Kultur erhebt sich der individuelle Bildungsvorgang ins Überindividuelle, damit wird er in objektivem Wertzusammenhang verankert, und damit ergibt sich die Möglichkeit der Weiterentwicklung in neuen Bildungsakten. Bildung fordert eine Aneignung von Kulturwerten und Kulturgütern und Verlebendigung, Neuformung im Subjekt, die schließlich gewonnenen Bildungswerte und Bildungsgüter aber streben ihrerseits wieder nach Objektivierung in der Kulturwelt, um nachher aus ihrer objektiven Form heraus von neuem in Bildungsprozessen subjektiviert zu werden. So ist in der Tat eine innige Wechselwirkung zwischen Bildung und Kultur vorhanden. Die Kulturgesetzmäßigkeit aber behält ihre umfassende objektive Bedeutung gegenüber der Bildung im pädagogischen Sinn, und gerade durch das Bildungsproblem ist es bedingt, daß aus der Kulturphilosophie Prinzipien für die Pädagogik geholt werden müssen.

Die Verbindung zwischen Bildung und Kultur tritt aber nicht nur in den Werten und Gütern zutage sondern auch darin, daß die Individuen, auf die sich die Bildung bezieht, schon äußerlich in Gemeinschaftsformen der Kultur eingeordnet sind. Durch diese Einordnung des Individuums in größere und kleinere Kreise der Kultur ist seine Stellung im Kulturganzen von vornherein bedingt und sind Beziehungen zu einzelnen Kulturgebieten gegeben. Solche Momente sind aber auch für den Prozeß der

Bildung wichtig. Denn dieser Prozeß kann ja nicht aus dem Nichts hervorgehen, sondern er muß ansetzen in den wirklichen Anlagen und Daseinsverhältnissen des Individuums, und er muß die Veredlung dieser Wirklichkeit entsprechend der inneren Wertgestaltung des Individuums zur Aufgabe haben. Der Mensch soll nicht einfach auf ein überwirkliches Ideal hin gebildet werden, sondern er soll zu mancherlei Aufgaben innerhalb der Sphären des wirklichen kulturellen Lebens geeignet gemacht werden, und die Bildung des Gebildeten schließt gerade auch die Befähigung ein, in der kulturellen Umwelt durch Bildungswerte tätig zu wirken. So bedeutet Bildung nicht ein Schweißen zu phantastischen Idealen, sondern sie hat ihre ganz realen Aufgaben. Der Charakter der Bildung hängt eben davon wesentlich ab, welcher Kreis des Gemeinschaftslebens und der Kultur dabei besonders berücksichtigt wird, so wie er auch dadurch wesentlich bedingt ist, welche Seite des individuellen Seelenlebens hervortritt. So kann man unterscheiden in bezug auf die Kreise des Gemeinschaftslebens und der Kultur allgemeiner Menschenbildung, wenn das Allgemeinmenschliche im Individuum besonders gebildet wird, nationale und staatsbürgerliche Bildung, Standesbildung, Berufsbildung, Bildung in religiöser Gemeinschaft usw., in bezug auf die hervortretenden seelischen Fähigkeiten unterscheidet man Verstandesbildung, Willensbildung, Gemütsbildung usw. Damit, daß solche vorherrschenden Momente in der Bildung angenommen werden, ergibt sich leicht eine gewisse Einseitigkeit, die der vollendeten Bildung als harmonischer Gestaltung eigentlich fremd sein müßte, aber selbst wo man das Ideal der Harmonie aufgestellt hat, hat man ein Vordrängen einzelner Momente zuungunsten von andern kaum vermeiden können. Es wird natürlich in den Entwicklungsstadien des Bildungsprozesses eines Individuums mit Notwendigkeit zeitweise das eine, zeitweise das andere Moment hervortreten, und so auch im großen in einem Zeitalter oder in einer bestimmten Gemeinschaftsgruppe. Die Bildungsideale ganzer Zeiten kann man nach den in ihnen vorherrschenden Momenten charakterisieren. So kann in einer Zeit das Ideal der allgemeinen Menschenbildung maßgebend sein, und dieses kann wieder verschiedene Formen aufweisen, je nachdem der Verstand oder das Gemüt oder sonst eine seelische Funktion im Vordergrund steht. In einer anderen Zeit wieder gibt Standesbildung oder Berufsbildung den Ausschlag.

Unsere Gegenwart hat teilweise sich widerstreitende Bildungsideale aus der Vergangenheit aufgenommen und hat noch kein eindeutiges eigenes Bildungsideal geschaffen. Fragen wie die, auf welchen größeren oder kleineren Gemeinschaftskreis die Bildung heutzutage besonders bezogen sein soll, ob eine soziale oder eine individuelle Färbung vorwiegen soll, welche seelischen Fähigkeiten auszuzeichnen sind, solche Fragen sind noch heftig erörterte Streitfragen. Es ist charakteristisch, daß gerade dabei allgemeine Lebensanschauungsstandpunkte, politische, berufliche, religiöse u. a. Ansichten sich geltend machen und dadurch vielfach die Reinheit der pädagogischen Problemstellung gestört wird. Standesvorurteile, politische

Parteirücksichten u. a. können hier von Einfluß sein. Wenn eben an diesem Punkt andersartige Betrachtungsweisen in das pädagogische Gebiet einzugreifen versuchen, so erklärt sich das daraus, daß hier die Bildung am stärksten ihre kulturelle Tendenz offenbart und zu einer Macht des äußeren Lebens wird.

Das Ideal allgemeiner Menschenbildung kann leicht im rationalistischen Sinn verstanden werden. Dem Geist eines Aufklärungszeitalters, das nach einer allgemeinen natürlichen Religion, nach allgemeinen Menschenrechten u. a. suchte, das in demjenigen das Wesen des Menschen zu finden glaubte, was allen Menschen gemeinsam sei, ihm entsprach es, wenn man auch nach natürlichen allgemein menschlichen Grundlagen und Zielen der Bildung fragte und diese verstandesmäßig inhaltlich festlegen wollte. Solcher Rationalismus mußte zu einseitiger Verstandesbildung führen, und das 18. und noch das 19. Jahrhundert hatten darunter zweifellos zu leiden. Wohl ergibt sich mit jenem Geist der Aufklärung das Streben, die Bildung auf möglichst viel gesellschaftliche Schichten auszudehnen und eine elementare Bildung für alle zu liefern, was zu staatlicher Organisierung des Volksschulwesens führte, wohl setzt damit eine neue Wertschätzung der pädagogischen Tätigkeit und ein übergroßes Vertrauen in ihre Erfolgsmöglichkeiten ein, aber der rationalistische Zug hat doch auch schädliche Wirkungen auf den Wert dieser Errungenschaften ausgeübt. Die elementare Bildung konnte nur einige einseitige Verstandeskenntnisse umfassen, die zudem aufklärerischer Auffassung entsprechend häufig nur eingedrillt wurden, und die Überschätzung der praktischen Tragweite von Erziehung und Bildung mußte einen Rückschlag herbeiführen. Es war ein Fehler, rationalistisch im Verstand das Grundwesen des Menschen zu erblicken, intellektuelle Kenntnisse und bloßes Wissen pädagogisch zu pflegen und andere Seiten des psychischen und physischen Lebens außer acht zu lassen. Noch das ausgehende 19. Jahrhundert und das beginnende 20. Jahrhundert hatten mit einem pädagogischen Intellektualismus zu kämpfen. Heutzutage hat man wenigstens die Einseitigkeiten einer bloßen Verstandesbildung erkannt und bemüht sich, sie zu vermeiden, ja man verfällt schon gelegentlich in das andere Extrem, daß man alles Wissen für nichts achtet. Daß Bildung mehr sein muß als Ausbildung des Verstandes und Anhäufung von Wissensstoff, das wird heute kaum noch ernstlich bezweifelt, wenn auch in der Praxis nicht immer genügend berücksichtigt.

Nun kann man aber das Ideal einer Allgemeinbildung nicht nur in dem inhaltlichen Sinn auffassen, daß es einige angeborene, allen Menschen gemeinsame Verstandeskenntnisse gebe, auf die alle Bildung aufbauen mußte, sondern in einem formalen Sinn, daß grundlegende allgemeine Formen des Verstandes und der seelischen Fähigkeiten überhaupt bestünden, die auszubilden wären. Nicht auf bloßen Erwerb von Kenntnissen soll es da ankommen, sondern auf die Stärkung allgemeiner psychischer Funktionen, abgesehen von dem sie erfüllenden Inhalt. Dann brauchte der Zögling nicht schon ein umfangreiches stoffliches Wissen sich

anzueignen, das er im praktischen Leben zu verwerten hätte, sondern es wäre vor allem nötig, daß die Funktionsformen möglichst aufnahmefähig gemacht würden, damit sie für jeden Stoff passend wären, und gerade an fremdartigem Stoff könnten sie mehr geübt werden als an praktisch vertrautem. Auf solche Anschauungsweise gründete sich besonders die lange herrschende Ansicht von dem formalbildenden Wert der antiken Sprachen (Lateinisch und Griechisch). Damit ergibt sich ein Ideal formaler Allgemeinbildung. In seiner sprachlich-humanistischen Fassung ist dieses Ideal natürlich nicht als ein Bildungsideal für alle gedacht, es trägt vielmehr einen aristokratischen Charakter, auch durch einen ästhetischen Zug, der sich aus der formalen Tendenz leicht ergibt, ist es ausgezeichnet. Die formale Grundlage zu jeder höheren Bildung soll so gewonnen werden, der so Gebildete soll damit eine allgemeine Vorbildung für verschiedene höhere Berufe besitzen. In extremer Ausgestaltung würde das Ideal der Formalbildung zu sonderbaren Konsequenzen führen. Man könnte dann zu der Annahme kommen, daß die Ausbildung einiger primärer Funktionsformen des Seelischen genüge und daß diese selbst an sinnlosem Stoff, ja im idealen Grenzfall ohne jeden Stoff vorgenommen werden könnte. Aber da muß sich zeigen, daß die Beziehung auf den Stoff und die Art des Stoffes gar nicht unwesentlich sein kann und daß es solche nackten, starren Formen gar nicht gibt. Stoff und Form sind notwendig verbunden. Eine bloße Formalbildung wäre ein Trug. Demgemäß kann auch nicht von einem absoluten formalbildenden Wert der antiken Sprachen gesprochen werden, wohl aber kann man mit gewissen Beschränkungen eine formalbildende Kraft von Bildungswerten annehmen, die selbstverständlich nicht nur in den antiken Sprachen, sondern z. B. auch in der Mathematik vorhanden ist. Ein bestimmtes Stoffgebiet kann neben seiner besonderen Eigenbedeutung auch eine typische Bedeutung besitzen, und die seelischen Funktionen, die bei der Beziehung auf ein solches Stoffgebiet in Tätigkeit treten, bleiben natürlich auch über den engen Bezirk des betreffenden Stoffgebietes hinaus in Kraft, zwar nicht in bezug auf beliebige, aber doch in bezug auf verwandte Stoffgebiete, oder sie regen auch verwandte Funktionen an. Und gerade durch Betonung des Typischen — im Stoffgebiet wie entsprechend in den seelischen Fähigkeiten — können Bildungswerte zur Gestaltung gebracht werden. Aber es ist allerdings zu prüfen, inwiefern das sachlich Formale dem Formalen des Geistes entspricht. G. Simmel sagt mit Recht: „Ob die Form des Geistes (das Funktionale, schlechthin Innerliche, Gestaltende) am besten durch das sachlich Formale (Sprachen, Mathematik, Logik) gestaltet wird, ist doch noch die Frage“, er meint im Gegenteil, „eine formale Bildung in dem Sinne, daß das einzelne Wissen eine Durchbildung möglichst weiter seelischer Bezirke zur Folge hat“, sei „gerade nicht durch sachlich formale Lehrgegenstände, sondern durch solche zu erreichen“, „die ein Maximum konkreter Vorstellungen, Werte, Strebungen in sich tragen und seelisch lebendig machen“¹⁾. Die antiken Sprachen

¹⁾ G. Simmel, Schulpädagogik (Osterwieck 1922) S. 26 f.

nun haben zweifellos typische Bedeutung für uns, und zwar nicht nur dadurch, daß an ihnen die typische Struktur einer Sprache besser aufgewiesen werden kann als an einer modernen Kultursprache, die zu viel verschiedenartiges ererbtes Gut in sich birgt und bei ihrer praktischen Bedeutung zu mannigfaltig und zu veränderlich ist, sondern auch dadurch, daß mittels der Sprache die Struktur einer abgeschlossenen Kultur von typischem Wert erschlossen wird. Daß hierdurch starke Bildungswerte erzielt werden können, darf nicht bezweifelt werden, aber es ist das natürlich nicht der einzige Weg zur Bildung. So ist zwar das Ideal einer absoluten formalen Allgemeinbildung irrig, aber das humanistische Studium kann doch Bedeutung behalten, und immer wieder wird man die typischen Kulturwerte, die in dem klassischen Altertum liegen, zu Bildungswerten zu gestalten streben.

Weder im rationalistischen noch im formalistischen Sinn ist Pestalozzis Ideal einer allgemeinen Menschenbildung zu verstehen. Allgemeine Emporbildung der „inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit“ soll nach Pestalozzi „allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen“ sein. Da werden Grundanlagen im inneren Wesen des Menschen angenommen, die auszubilden wären. Aber das sind keine „natürlichen“ Grundsätze im rationalistischen Sinn, die auf einem consensus omnium bestünden, es sind auch keine bloßen allgemeinen Formen, sondern es sind innere Wesenkräfte des Menschseins im vollen Sinn. Nicht ein abstraktes Allgemeinschema des Menschlichen soll erzielt werden, sondern die konkrete Menschlichkeit in individueller Form ist zu gestalten. So heißt es bei Pestalozzi: „Mensch, du selbst, das innere Gefühl deiner Kräfte, ist der Vorwurf der bildenden Natur.“ Oder: „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur!“ Der Mensch in seiner vollen individuellen Lebendigkeit soll gebildet werden, aber in seiner Individualität soll er nicht ein isoliertes Gebilde sein, sondern Glied der lebendigen Menschheit. Individuale und soziale Bildung stehen bei Pestalozzi in enger Beziehung. In der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ wird mit dem Gesetz der „inneren Veredlung“ als innig verwoben das Gesetz bezeichnet: „daß der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, daß er sich selbst nur durch die Vollenbung seiner Brüder vollende“¹⁾. Charakteristischerweise ist ihm die Erziehung und Bildung in der Familie Muster und Grundlage aller Menschenbildung. So sagt er auch schon in der Abendstunde eines Einsiedlers: „Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur“²⁾. Das Vaterhaus nennt er die „Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit“. Und so betont er auch später immer wieder, daß von den häuslichen Verhältnissen des Familienlebens ausgegangen werden müsse, daß hier die Keime aller gesellschaftlichen, staatlichen, menschheitlichen Lebensverhältnisse lägen, daß alle Schulbildung nur diese ursprüngliche

¹⁾ Pestalozzi, Sämtliche Werke (herausgegeben von Seyffarth) XI, S. 296.

²⁾ Pestalozzi, Sämtliche Werke (Seyffarth) I, S. 60.

Familienbildung zu erweitern habe. Da ist für Pestalozzi der Punkt, wo Wirklichkeit und Ideal sich berühren, wo daher die pädagogische Tätigkeit ansetzen kann und muß. In der Familie wird nach Pestalozzi der Mensch unmittelbar für seine ganze Stellung im Leben herangebildet. Eine solche Menschenbildung läßt natürlich allen Rationalismus und Formalismus weit hinter sich. Es wird da wahrhaft eine Grundlegung der Bildung gesucht, indem wirklich das Wesen elementarer Verhältnisse des sich entwickelnden Menschen aufgedeckt wird. Und wenn in Pestalozzis Anschauungen auch noch patriarchalische Ansichten stecken, die für kompliziertere Verhältnisse des modernen Lebens nicht mehr ganz passen, so ist doch der Versuch einer Aufweisung der elementaren Grundlagen aller Bildung des Menschen überhaupt, so wie ihn Pestalozzi unternommen hat, von unverlierbarem Wert für theoretische und praktische Pädagogik. Pestalozzi kann man demnach nicht den Vorwurf machen, daß er ein abstrakt allgemeines Ideal der Menschenbildung aufgestellt habe, vielmehr erhält sein Ideal sogleich eine Konkretisierung dadurch, daß Haus und Familie zum Mittelpunkt der Bildung des Individuums werden. Das Geniale von Pestalozzi liegt eben darin, daß er in die elementaren, ja primitiven naturhaften Beziehungen des Familienlebens die Ideale von Erziehung und Bildung hineintrug und aus der naturhaften Wirklichkeit, gerade in ihrer ärmlichen Gestalt, Ideale zu schaffen wußte, indem er das innerste Wesen erfaßte. Er findet einen Punkt, wo individuelle und soziale Tendenzen zusammenfallen, wo in der Beschränkung auf den engsten Kreis zugleich die Hervorhebung des inneren allgemeinemenschlichen Wesens möglich wird.

Nun kann man versuchen, auch andere Gemeinschaftskreise für die Aufgaben der Erziehung und Bildung in den Vordergrund zu stellen und danach das Bildungsideal zu modifizieren. Solche Umwandlung kann den besonderen Bedürfnissen eines ganzen Zeitalters oder einer bestimmten Menschengruppe entsprechen. So hat Fichte Pestalozzische Gedanken verwertet, aber nicht wie Pestalozzi den Schwerpunkt auf die Bildung zu sozialer Gemeinschaft nach dem Muster der Familie gelegt, sondern auf die Erziehung und Bildung zur nationalen Gemeinschaft, auf die Weckung einer neuen Vaterlandsliebe aus dem Innersten des persönlichen sittlichen Lebens heraus. In unseren Tagen hat Georg Kerschensteiner, von Pestalozzischem Geist befeelt, berufliche und staatsbürgerliche Bildung in den Vordergrund gerückt, und er fühlt sich damit in Übereinstimmung mit Pestalozzi. Er kann das, sofern er Beruf und Staat keineswegs im äußerlichen Sinn faßt, sondern eine Versittlichung des beruflichen und staatlichen Leben fordert und für sie den Einzelnen tüchtig machen will. Wie Pestalozzi in der Familie die Quelle der Menschenbildung sucht, so sucht sie Kerschensteiner in den sittlichen Beziehungen zu beruflichen und staatsbürgerlichen Aufgaben. Eine Verinnerlichung der Bildung fordert auch Kerschensteiner, auf eigne Erarbeitung aus der Seele des Zöglings heraus kommt es ihm an. Den Intellektualismus in der Pädagogik, der sich bei einer bloßen Aneignung fremden Wissens genügen läßt, bekämpft er.

Dem „Bildungslaß, der sehr bald reißt und springt und bei der überwiegenden Zahl der Schüler innerhalb weniger Jahre sich vollständig abbröckelt“, setzt er die wahre Bildung entgegen. Ein „Wissen, zu dessen Erwerbung keine aus praktischer oder geistiger Arbeit erwachsenden Probleme, mögen sie auch allereinfachster Art sein, den Schüler drängen, nach dem also kein innerliches Bedürfnis im Schüler vorhanden ist, das geht ebenso wenig mit der Seele eine Verbindung ein wie der Asphaltlaß, der auf eine Glasplatte gestrichen wird“¹⁾. Von diesem Gesichtspunkt aus ist es kein Widerspruch zu Pestalozzi, wenn Kerchensteiner sich bei der Frage „Berufsbildung oder Allgemeinbildung?“ für die Berufsbildung entscheidet. Berufsbildung ist ihm eben sittliche Berufsbildung, die unmittelbar zur Menschenbildung führt, während er bei der Ablehnung der Allgemeinbildung deren rationalistische und formalistische Fassung im Auge hat. Man kann wohl sagen, daß Kerchensteiners Forderungen der beruflichen und staatsbürgerlichen Bildung sich auf eine spätere Entwicklungsstufe des einzelnen Menschen beziehen als die Pestalozzischen Forderungen der Menschenbildung von der Familie aus und daß sich dadurch die scheinbare Differenz zwischen beiden erkläre. In echt pädagogischer Weise sucht auch Kerchensteiner die Verbindung von Wirklichkeit und Ideal, die Entwicklung der Wirklichkeit zum Ideal hin. Er will dabei nicht unter Überspringung der Wirklichkeit phantastisch auf ein Ideal losgehen, sondern am Gegebenen durch veredelnde und versittlichende Bearbeitung das Ideale zur Entfaltung bringen. Dazu muß der Mensch an sich selbst praktisch beginnen und die unmittelbaren Aufgaben, die ihm durch seine Stellung im Leben gesetzt sind, in diesem Sinn lösen. So erklärt Kerchensteiner: „Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen“. „Daß der Einzelne seine Arbeit erkenne, an ihr Einsicht und Wille und Kraft üben und erstarken lasse, das ist die erste Aufgabe auf dem Wege zur Bildung. Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“²⁾. Durch die Bildung zum Beruf eben soll der Einzelne in die sittliche Gemeinschaft von Menschen überhaupt hineingestellt werden, soll er die mannigfaltigen Beziehungen zu Gemeinschaften verschiedener Art erkennen, denen er sich einordnen muß. So läßt sich die Forderung sittlicher Berufsbildung mit dem Ideal der Menschenbildung vereinen. Echte Bildung, die sittliche Normen und Werte enthält, kann auf den verschiedensten Gebieten des Lebens sich darstellen, und verschiedene Seiten von ihr können je nach Bedürfnis hervorgehoben werden, wenn nur die Richtung auf das ideale Ziel der Vollenendung beibehalten wird. Gerade in einer Fülle von Lebensbeziehungen muß sich die Bildung offenbaren. In diesem Sinn hat ja auch Goethe schon Bildung für einen Beruf, für ein Handwerk einer unbestimmten vielseitigen Allgemeinbildung vorgezogen. In Wilhelm

¹⁾ G. Kerchensteiner, Begriff der Arbeitsschule (4. Aufl. Leipzig und Berlin 1920) S. 109.

²⁾ G. Kerchensteiner, Grundfragen der Schulorganisation (3. Aufl. Leipzig und Berlin 1912) S. 31.

Meisters Wanderjahren sagt er: „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertsältigen“¹⁾.

Wo aber die Tendenz auf Verinnerlichung, auf organische Wertentfaltung des Seelischen fehlt, wo von außen her fremde Formen dem Individuum auferlegt werden, da versündigt man sich an dem Geist echter pädagogischer Bildung. Wenn nicht die Richtung auf große pädagogische Ziele gewahrt bleibt, wenn keine Verlebendigung von innen her erfolgt, dann ist keine wahre Bildung vorhanden. Sobald andersartige Gesichtspunkte die pädagogischen Zwecke zurückdrängen und das Bildungsziel beeinflussen, hat das eine Veräußerlichung der Bildung zur Folge. Das öffentliche Schulwesen mit seiner ausgedehnten äußeren Organisation kann leicht einer solchen Veräußerlichung Vorschub leisten. Wenn der Staat den ganzen Ausbau des Unterrichtswesens in seine Hand nimmt, dann liegt es nahe, daß er auch die pädagogischen Zwecke zu seinen Gunsten zu beeinflussen sucht, und zwar nicht nur in der Weise, daß er Lehrer und Schüler auf ethische Aufgaben und Ziele hinwiese, die in der Struktur des Staatsganzen enthalten sind, sondern auch so, daß er sie schon äußerlich zu seinen Werkzeugen zu machen strebt, daß er für seine jeweiligen eigenen empirisch-praktischen Bedürfnisse sorgt. Damit wird der pädagogische Horizont verengert, und die ethisch-pädagogischen Ziele werden zu praktischen Nützlichkeitswerten herabgedrückt. Wie in der Ethik der Utilitarismus eine Verflachung bedeutet und systematisch unhaltbar ist, so auch in der Pädagogik. Das echte pädagogische Verhalten strebt mit Notwendigkeit über die Beschränkung auf das empirische Nützliche hinaus, und die Sphäre der wahren Bildung liegt in einer höheren Region. Ein kluger Nützlichkeitsmensch ist noch nicht gebildet im pädagogischen Sinn. Wenn der Staat die Schulen nur als ein Mittel ansieht, um sich willsfähige Untertanen und Beamte zu verschaffen, so werden damit die pädagogischen Forderungen einer Bildung keineswegs erfüllt. Gegner der Staatsschule haben ihren veräußerlichenden Einfluß demgemäß besonders stark hervorgehoben. So verwirft Paul de Lagarde gerade vom Gesichtspunkt nationaler Volksbildung aus die Staatsschule: „Kinderseelen schütten nach dem deutschen Glauben den Tau nachts auf Bäume, Gras und Blume; Kinderseelen werden den Tau auch unserm Volke herbeitragen, wenn ihr die Kinder behandelt als aus Gottes Hand euch geschenktes, ursprüngliches, unentweihbares Leben, das für den zu erhalten und zu bilden ist, der es euch geschenkt hat, wenn ihr nichts an sie bringt, nichts um sie her leidet, als was echt, was ursprünglich, was das Vollkommenste ist. Das kann kein Staat und keine Staatsschule, denn der Staat erzieht nur um seinen und seiner Auftraggeber weltlichen Vorteil; er lohnt durch Geld und handelt für Geld“²⁾. Namentlich die höheren Schulen mit ihrem Berechtigungswesen haben mancherlei heftige

¹⁾ Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre. I. Buch, 12. Kap.

²⁾ P. de Lagarde, Deutsche Schriften (Göttingen 1891) S. 276.

Angriffe erfahren. Einer der schärfsten Feinde jeder Veräußerlichung der Bildung, Friedrich Nietzsche, erklärt sogar einmal: „Was die höheren Schulen Deutschlands tatsächlich erreichen, das ist eine brutale Abrihtung, um, mit möglichst geringem Zeitverlust, eine Unzahl junger Männer für den Staatsdienst fruchtbar, ausnutzbar zu machen“¹⁾. Solche Angriffe schießen natürlich weit über das Ziel hinaus, aber sie zeigen, in welche Richtung eine Umbiegung und Veräußerlichung des pädagogischen Strebens führen kann. Äußere Einordnung in die Organisation des Staates oder äußere Erlangung eines Berufs kann nicht Bildungsziel sein, es fehlt ihr dazu eben das innerliche, aktiv-seelische, wertentfaltende Ganzheitsmoment, das die Bildung auszeichnet.

Wohl aber kann und muß Bildung auch empirisch-praktische Beziehungen enthalten, und man darf nicht, um der Gefahr der Veräußerlichung zu entgehen, die Lebensfremdheit des pädagogischen Verhaltens als Ideal proklamieren. Einem unpraktischen Intellektualismus gegenüber hat man gerade am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts wieder den Ruf nach stärkerer Bildung für das Leben erhoben. Denn bei einem lebensfremden intellektualistischen Unterrichtsbetrieb klappt ein Spalt zwischen der Schule und dem späteren beruflichen und staatsbürgerlichen Leben. Aus dieser Erkenntnis heraus hat man neue Wege der Erziehung und Bildung zum Beruf und zum Staatsbürgertum gesucht, die den letzten Forderungen pädagogischer Bildung nicht widersprechen. Das ist möglich, wenn man Beruf und Staatsbürgertum nicht im äußerlichen Sinn auffaßt, sondern an die ethischen und kulturellen Werte, die in ihnen stecken, anknüpft. Eine derartige Einstellung berücksichtigt die Beziehungen von Erziehung und Unterricht zum praktischen Leben und verinnerlicht dabei dieses praktische Leben selbst. In solchem Sinn hat Georg Kerschensteiner Berufsbildung und staatsbürgerliche Erziehung gefordert. Die Berufsbildung soll nicht etwa in der bloßen Erlernung technischer Fertigkeiten für einen bestimmten Beruf bestehen, sondern den inneren Geist des Berufes soll der Zögling erfassen, er soll die ethische und kulturelle Bedeutung des Berufes, seine mannigfachen Beziehungen im Ganzen des sozialen und staatlichen Lebens erkennen und für die großen Aufgaben, die sich daraus für den Einzelnen ergeben, gerüstet werden. Und bei staatsbürgerlicher Erziehung kann es sich nicht um eine bloße Belehrung über Pflichten und Rechte des Staatsbürgers handeln, sondern um Weckung einer ethischen Staatsgesinnung und eines Verantwortlichkeitsgefühls. Verwirklichung eines sittlichen Gemeinwesens, Schaffung des Ideals eines Rechts- und Kulturstaates ist nach Kerschensteiner das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung²⁾. Bildung hat demnach durchaus ihre empirisch-praktische Seite, sie muß in Wirkung treten, sie muß sich wieder in sozialen und kulturellen Werten objektivieren und erweist sich durch diese Beziehung auf die Kultur als kulturschaffend.

¹⁾ Nietzsche, Werke VII (Leipzig 1895) S. 113.

²⁾ G. Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (4. Aufl. Leipzig und Berlin 1919).

Dieses weiter wirkende, schöpferische Moment, das auch nach äußerer Gestaltung von innen her drängt, kennzeichnet die vollendete, fruchtbare Bildung.

Eine in diesem Sinn aufgefaßte Berufsbildung kann nicht mehr in unveröhnlichem Widerspruch zu richtig verstandener Allgemeinbildung stehen, ja sie muß eine notwendige Ergänzung zu dieser darstellen, denn echte Bildung weist ja ein eigentümliches *Ineinander* von Allgemeinem und Einzelnem, Typischem und Individuellem, Ideellem und Wirklichem auf, und so können verschiedene Seiten an ihr hervortreten, die berechtigt sind und zusammen das Ganze ausmachen, isoliert aber fehlerhaft wirken. Was so in verschiedenen Seiten und Aufgaben der Bildung erscheint, kann sich auch in verschiedenen aufeinanderfolgenden Stadien des Bildungsprozesses geltend machen, da tritt erst recht das *Ineinanderübergreifen* und *Sichergängen* der verschiedenen Momente hervor. So hat Eduard Spranger die Stufen des gesetzmäßigen Bildungsfortschrittes als die der grundlegenden Allgemeinbildung, die der Berufsbildung und die der höheren Allgemeinbildung bezeichnet¹⁾. Die erste Stufe, mit der die Bildung anfangen muß, die der grundlegenden Allgemeinbildung, „hat ihren natürlichen Mittelpunkt in der heimatischen Welt, vom Dorf beginnend bis zu der Gemeinsamkeit des geistigen Volksbesitzes in Wissen und Technik, Sitte und Staat, Kunst und Religiosität“. Für uns Deutsche bedeutet das, es soll eine Einführung in die deutsche Kulturwelt geboten werden, eine Einführung, die ein *Mitelerleben* und eine *Mitbetätigung* in der Richtung auf Kulturwerte ermöglicht. Solche grundlegende Bildung ist für alle Erfordernis, die Volksschule hat sie zu vermitteln, aber auch noch die höhere Schule. Die Grundlegung besteht also darin, daß die Glieder eines Kulturkreises sich der Gemeinsamkeit des kulturellen Lebens bewußt werden und ihr Seelenleben in dieser Richtung einstellen lernen. Von den gegebenen Verhältnissen der Umwelt aus, in die das Individuum hineingeboren ist, muß der Aufstieg erfolgen, die Ansatzpunkte der Kultur in der Natur müssen gefunden werden, damit von da aus das Individuum zur Kultur emporgehoben werden kann. So muß sich das natürliche Wachsen des Individuums in seinen Lebenskreis mit seiner geistigen Erhebung in die Kulturgemeinschaft verbinden; damit wird die organische Wertentfaltung der Bildung gesichert. Keine abstrakte Allgemeinbildung wird da verlangt, sondern eine konkrete Lebensbildung für den gemeinsamen Kulturkreis, in den der Einzelne mit Notwendigkeit hineinwächst. Das ist eine grundlegende Menschenbildung in dem Sinne, wie sie Pestalozzi gefordert hat.

Eine solche Grundlage ist selbstverständlich kein Ende, sondern ein Anfang, der eine Fortsetzung verlangt, sie ist die notwendige Voraussetzung für die Berufsbildung. Nachdem das Individuum die allgemeinen Grundlagen der Bildung für einen Kulturkreis erhalten hat, muß es befähigt werden, eine bestimmte, für seine Natur passende und wertvolle Stelle im kulturellen Ganzen auszufüllen, um so selbst mitzuarbeiten an

¹⁾ Ed. Spranger, Kultur und Erziehung (Leipzig 1918) S 25ff.

dem Bau des kulturellen und geistigen Lebens. Jeder Einzelne hat nicht nur teilzunehmen an den allgemeinen Gütern der Kultur, sondern er hat seiner Individualität gemäß besondere Aufgaben zu lösen, zu denen er „berufen“ ist, er muß eigene Werte schaffen, die doch objektive Bedeutung haben — nur so ist er ein tätiges, brauchbares Glied im großen Ganzen. Auf dem Grund der Allgemeinbildung muß eine Spezialisierung möglich sein. Platon hatte dies als Forderung der Gerechtigkeit im Staate aufgestellt, daß jeder das Seinige tue (*τὰ ἑαυτοῦ ποιεῖν*), und wollte demgemäß für jeden Einzelnen eine bestimmte Aufgabe im Staatsganzen gestellt wissen, d. h. er wies jedem einen angemessenen Beruf zu. Die platonische Forderung enthält schon unmittelbar einen ethischen Charakter. Dabei kann Plato noch das Ideal einer unbedingten Harmonie der individuellen und der sozialen Interessen, eines restlosen Aufgehens der Ziele des Individuums in die der Gemeinschaft aufstellen. Erst die innere und äußere Differenzierung, wie sie sich durch die komplizierten sozialen Verhältnisse der Neuzeit ergab, führt eine ungeheure Ausdehnung der beruflichen Aufgaben und eine Vermehrung der Berufsarten mit sich, läßt die praktische Bedeutung des Berufs hervortreten und macht die Einstellung auf jenen bestimmten Beruf zu einer der wichtigsten Lebensangelegenheiten des Individuums. Damit wachsen die empirisch-praktischen wie die ethischen Forderungen für eine Berufsbildung. Der Beruf bedeutet eine Verbindung von individueller und sozialer Funktion, das Individuum muß von innen heraus nach einem Beruf streben, um sich selbst seiner Individualität nach auch äußerlich zu entwickeln, und es muß das zugleich, um für die Gesamtheit zu wirken. So enthält der Beruf eines Individuums zugleich subjektiv-seelischen als auch objektiv-kulturellen Wert. Gerade darum kann und muß es eine Bildung zum Beruf geben und ist das eine pädagogische Angelegenheit. Im Beruf ist dem Individuum eine sittliche Aufgabe seiner Selbstverwirklichung und seiner Gemeinschaftswirkung gesetzt, Sollen und Sein berühren sich hier — so ist da ein pädagogisches Ziel gegeben. Je komplizierter sich die sozialen und kulturellen Beziehungen gestalten, um so mehr kann es nicht auf eine bloß äußere Erlernung des Berufs ankommen, sondern auf eine innere Eignung des Individuums dafür und auf ein Durchdrungensein vom Geist der Berufssphäre. Dem widerspricht auch nicht der maschinelle, fabrikmäßige Betrieb des Kapitalismus, der den Typus des mit nur einigen mechanischen Handgriffen arbeitenden Fabrikarbeiters geschaffen hat. Wohl ergibt sich damit eine niedere Schicht, der die Individualisierung fast fehlt, aber auch da ist eine Vergeistigung möglich, und wenn da für die mechanische Handhabung die Individualität scheinbar irrelevant ist, so wird das Individuum um so mehr von dem ganzen Geist der Berufssphäre beeinflusst, das soziale Moment tritt stärker hervor, — unheilvolle Massenwirkungen können damit zur Erscheinung kommen —, und gerade darum ist hier Versittlichung und Bildung nötig. Eben da, wo der Beruf eine entpersönlichende Wirkung ausüben kann, muß das Verantwortlichkeitsgefühl des Einzelnen sich selbst und dem Ganzen

gegenüber gestärkt werden, muß der Blick auf die kulturellen Aufgaben der jeweiligen Berufssphäre gerichtet und der Wert jedes einzelnen Gliedes gewürdigt werden.

Hier zeigt sich aber auch, daß Berufsbildung nicht eine Beschränkung auf die Enge eines gegebenen Berufes bedeuten kann, sondern daß die geforderte Spezialisierung der Bildung über sich selbst hinausstrebt, der Beruf muß in Beziehung gesetzt werden zu dem Ganzen der Kulturwerte. Eben auf Grund seines Berufs muß das Individuum einen höheren Standpunkt über den Berufskreis hinaus erringen, muß es das kulturelle Wertganze auf seine Weise erleben und verarbeiten lernen. So ergibt sich eine neue, höhere Allgemeinbildung, nicht eine grundlegende, sondern eine vollendende Allgemeinbildung. Sie stellt gleichsam die Synthesis gegenüber der These der grundlegenden Allgemeinbildung und der Antithesis der Berufsbildung dar, sie ist die Überwindung der Beschränkung beider und zugleich die Erfüllung ihrer Werttendenzen. Wenn der Einzelne seinen Beruf im kulturellen und ethischen Sinn sich ganz zu eigen gemacht hat, dann ist er fähig, als fest wurzelnde, freie, selbst schaffende Persönlichkeit ein direktes Verhältnis zu den objektiven Kulturwerten zu gewinnen, die Sphäre seiner Bildung stetig zu erweitern und auswirken zu lassen. Erst in dieser freien, schöpferischen Betätigung kommt die Bildung des Individuums zur Vollendung. Wenn die elementaren Grundlagen jeglicher Bildung für den Menschen eines großen Kulturkreises gefestigt sind, wenn durch die Berufsbildung das Leben des Einzelnen in bestimmte Bahnen geleitet ist, dann kann der Mensch als ein relatives Ganzes frei wirken und die für ihn als Individuum mögliche Wertvollendung schaffen, dann sind die Hindernisse überwunden, die Mittel gesichert, dann steht der Weg zur Idee der vollendeten Bildung offen. -Ging zuerst die Tendenz auf einige allgemeine Umrisse, dann auf die Ausführung bestimmter Einzelheiten, so geht sie nun vom Einzelnen zum großen, gegliederten Ganzen in seiner Einheit. Auf der Stufe der vollendenden Allgemeinbildung also kommt erst die der Bildung wesenhafteste Totalitätstendenz zur vollen Entfaltung, erst da entsteht ein ganzheitliches Gebilde von erfülltem subjektivem Persönlichkeitswert und objektivem Kulturwert. Natürlich ist praktisch diese höchste Stufe der Bildung nicht schematisch abgetrennt von den anderen, sondern muß auch in diesen bereits unentsaltet drinnen liegen. Berufsbildung kann und muß schon mit vollendender Allgemeinbildung verbunden sein. In der Organisation der Universität kommt diese Verbindung für gewisse Berufsschichten auch äußerlich zum Ausdruck. Aber die vollendende Allgemeinbildung kann sich auch in Form einer Ergänzung zur Berufsbildung geltend machen, dazu können Einrichtungen wie Volkshochschulkurse und vor allem auch die immer notwendige organisationslose freie, eigene Weiterbildung dienen. Die Bildungsstufen gehen notwendig vorwärts wie rückwärts ineinander über. Schon auf der Stufe der grundlegenden Bildung wie auf derjenigen der Berufsbildung muß die Idee der Vollendung wirken, und die vollendende Allgemeinbildung belebt ihrerseits immer von neuem

die Grundlagen und bereichert fortwährend die Berufsbildung. Es gibt da keine Teile, die abgeschlossen und erledigt wären, sondern nur lebendige Glieder, die in Wechselbeziehung stehen, wo es keinen Stillstand, sondern nur organisch wachsendes Leben gibt. Ein solches autonomes lebendiges Wertganzes erst ist wahre Bildung im pädagogischen Sinn. Sie stellt als Idee das notwendige Ziel aller pädagogischen Tätigkeit dar, das die Wirklichkeit nie völlig erreichen kann, dem sie sich aber immer mehr annähern muß. Ihre inhaltliche Ausgestaltung erhält die Idee der Bildung je nach den vorherrschenden individuellen Anlagen und nach den Inhalten des Kulturkreises.

Wenn so die Idee der Bildung zweifellos eine zentrale systematisch-pädagogische Bedeutung besitzt, so muß man fragen, in welchem Verhältnis der Begriff der Erziehung zu ihr steht. Erziehung scheint doch das eigentliche pädagogische Verhalten zu bezeichnen, aber andererseits scheint nach dem aufgestellten umfassenden Begriff der Bildung die Heranziehung des Begriffs der Erziehung fast überflüssig zu sein. Wie ist also der Begriff der Erziehung dem der Bildung gegenüber zu rechtfertigen und zu bestimmen? Wenn der Erziehungsbegriff in manchen pädagogischen Systemen ganz im Vordergrund steht, so deutet das schon darauf hin, daß er wohl kein untergeordneter Begriff ist, sondern eine selbständige Bedeutung auch gegenüber dem Bildungsbegriff besitzt. Nun trat bei dem Begriff der Bildung das Ziel der Vollendung des pädagogischen Aktes in einem Gebilde hervor. Bildung bedeutete von innen heraus erfolgende positive Wertentfaltung, die sowohl eine subjektive Bedeutung für die sich entwickelnde Persönlichkeit als auch eine objektive Bedeutung für das kulturelle Ganze besitzt. Damit mündete die pädagogische Beziehung in eine allgemeine wertphilosophische ein. Aber man kann doch den Blick nicht nur auf dieses letzte und höchste Ziel des pädagogischen Tuns überhaupt richten, sondern auf den Prozeß dieses Tuns als solchen. Dann wird man das Ideal der Vollendung, der Erfüllung pädagogischen Strebens zwar nicht außer acht zu lassen brauchen, sondern als bestimmendes Ziel durchaus gelten lassen, aber man wird in erster Linie den Weg zu diesem Ziel verfolgen, die mancherlei Mittel und Hindernisse berücksichtigen. Hierbei wird der Ton nicht auf der Formung von innen heraus liegen, die nur durch Selbsttätigkeit des Sichbildenden zum Ziel kommen kann, sondern auf der Förderung oder Hemmung, die der Zögling im pädagogischen Interesse durch andere erfährt. Nicht die erstrebte Einheit des pädagogischen Ziels steht da in Frage, sondern die Glieder des pädagogischen Aktes werden als einzelne Glieder betrachtet und in Beziehung gesetzt. „Zögling“ und „Erzieher“ treten sich gegenüber, und die Bedeutung der pädagogischen Einwirkung auf den Zögling wird betont. Vom Zögling aus gesehen, kommt damit an dem pädagogischen Akt nicht so sehr das aktive Moment des Sichbildens zur Geltung, sondern ein passives Moment des Einwirkung-Erfahrens, Geleitet-werdens, ja dieses Moment kann vom Zögling gelegentlich als negatives Moment des Verhindert-werdens empfunden werden. Demgemäß wird hierbei

auch nicht das positive Schaffen von objektiven Kulturwerten und die Beziehung zur Kultur so stark betont wie im Begriff der Bildung. So wird der pädagogische Akt da von einer anderen Seite aus betrachtet, aber diese andere Betrachtung ist durchaus wesentlich, ja es ist verständlich, wenn man sie als eigentlich pädagogisch hervorhebt, da sie den Prozeßcharakter des pädagogischen Aktes in seinen Gliedern besonders deutlich werden läßt. Denn während beim Blick auf das Ziel der Bildung der pädagogische Akt in Überpädagogisches mündet, beschränkt man sich hier auf die Betrachtung von Beziehungen, die ganz innerhalb der pädagogischen Region verbleiben. Durch den Begriff der „Erziehung“ wird der pädagogische Akt dieser Wesensseite nach bezeichnet. Es ist charakteristisch, daß die Bezeichnung der pädagogischen Tätigkeit als eines „Erziehens“ oder „Ziehens“ ebenso wie im Deutschen auch im Griechischen, im Lateinischen und in anderen Sprachen vorhanden ist und daß im Deutschen die Bezeichnungen für grundlegende pädagogische Begriffe wie „Erzieher“, „Jüngling“, „Zucht“ denselben Wortstamm aufweisen.

Kant hatte in seiner Vorlesung über Pädagogik den Begriff der Erziehung in einem weiten Sinn genommen, den Begriff der Bildung dagegen in einem engeren, indem er unter Erziehung die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung einbegriff. Dabei scheint das Moment der „Wartung“ hauptsächlich das Wesen des eigentlichen Erziehens auszumachen. Die grundlegende Bedeutung des Erziehungsbegriffs hebt Kant hervor, wenn er sagt: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“¹⁾. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bedenken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind“²⁾. In der Tat wird da auf wichtige Momente des Erziehungsbegriffs aufmerksam gemacht. Der Begriff der Bildung im weitesten Sinne genommen ist nicht der Pädagogik eigentümlich, wir können z. B. auch in Naturwissenschaft und in der Kunst von Bildung sprechen, ja der Bildungsbegriff ist von anderen Gebieten her in die Pädagogik übernommen worden, und wir mußten erst seinen besonderen pädagogischen Sinn umgrenzen, wodurch er allerdings eine grundlegende pädagogische Bedeutung erhielt. In ihm ist schon ohne weiteres die Beziehung des pädagogischen Aktes zu anderen Gebieten, namentlich den objektiv-geistigen Wertgebieten der Kultur, ausgedrückt. Anders ist es mit dem Begriff der Erziehung, er hat von vornherein eine eigentümliche pädagogische Bedeutung und beschränkt sich darauf. Das Merkmal der bewußten, zweckvollen Einwirkung auf andere wird da an dem pädagogischen Akt gekennzeichnet. Das Sollen wird nicht nur als Idee, als unendliche Aufgabe gefaßt, der das Sein zustrebt, sondern es greift in das Sein selbst ein, es enthält Normen und veranlaßt eine Tätigkeit, die das Sein nach diesen Normen richtet und umgestaltet. Eine Hin-

¹⁾ Kant, über Pädagogik S. 1.

²⁾ Kant, über Pädagogik S. 7.

lenkung auf die Zwecke des Sollens soll erreicht werden. Solche bewusste Einwirkung muß sich auf Bewußtsein und Willen richten, nur bei Bewußtseinswesen ist Erziehbarkeit vorhanden, denn Erziehung will eine bewusste Einstellung auf Zwecke und Werte erzielen.

Gegenstände der unorganischen Natur sind nicht erziehbar, sie unterstehen nur der mechanisch-kausalen Naturgesetzmäßigkeit, jede Einwirkung muß da mechanischen Charakter tragen und als Ursache bestimmte, berechenbare Folgen haben. Da gilt nur die kausale Bezeichnung von Ursache und Wirkung, nicht die teleologische von Wollen und Sollen. Der Naturgegenstand ist in seiner Naturhaftigkeit fest bestimmt, sein Endzustand ist immer nur kausales Resultat, nicht auch gewolltes Ziel oder Zweck. Der Zweck setzt gerade ein Streben über die bloße Naturhaftigkeit voraus, eine Richtung nicht auf das gesetzmäßig unter Naturbedingungen selbstverständlich Daseiende und Geschehende, sondern auf Gesolltes, dessen Verwirklichung keineswegs von vornherein bestimmt ist. Wenn der Mensch den Naturgegenstand in eine Zweckreihe einordnet und ihn umgestaltet, so bleibt der Zweck dem Naturgegenstand als solchem doch völlig fremd, er folgt immer nur den Naturgesetzen mechanischer Kausalität, der Mensch kann ihn von seinem Standpunkt aus als ein „Mittel“ betrachten, das aber tot und mechanisch bleibt. Es wird nie ein objektiver Zweck in das Innere des Gegenstandes selbst hineingelegt, nur subjektiv anthropomorphistisch kann das, was bloß mechanische Wirkung ist, irgendwie als zweckmäßig erscheinen d. h. in seiner Naturgesetzmäßigkeit einer Zweckreihe als Mittel angepaßt werden.

Bei der organischen Natur, namentlich der Tierwelt, scheint es anders zu sein. Da ist kein so einfaches, berechenbares, mechanisches Ursache-Wirkungsverhältnis vorhanden, sondern da wirkt die innere physische Organisation, die eine eigene dynamische und strukturelle Variabilität besitzt, von sich aus mit. Es ist damit — ganz einerlei, wie man die Tatsache des Lebens biologisch und philosophisch erklären will — jedenfalls ein neuer Faktor gegeben, der eine Komplizierung herbeiführt und sich nicht ohne weiteres bestimmen läßt. Innere vitale Dispositionen mit reichen Entwicklungsmöglichkeiten bestehen da, deren Auswirkung sich nicht mit mechanischer Präzision vorhersehen läßt. Aber eben bei dieser Variabilität und relativen Unbestimmtheit ist die Möglichkeit gegeben, die Dispositionen selbst und ihre Entwicklung zu beeinflussen, ohne daß darum das Resultat doch als bloß mechanische Wirkung der äußeren Ursache erschiene, vielmehr wird das Resultat immer mitbedingt sein durch die innere Entfaltung der Dispositionen und demnach als Ziel, dem sie zustreben und dessen Erreichung gefördert oder gehemmt werden kann, sich betrachten lassen. Aber bei näherem Zusehen erweist sich doch, daß diese Entwicklung ihre festen Grenzen hat und von bestimmten naturhaften Bedingungen abhängt. Von einem bewußten Willen, der gestaltend mitwirkt, kann auch da auf niederen Stufen noch keine Rede sein, und wo man bei höheren Tieren einen solchen bewußten Willen vielleicht an-

nehmen kann, da bezieht er sich doch nur auf einige elementare physisch-vitale Funktionen, zu deren besserer Ausübung er dient.

Man könnte meinen, es ließe sich doch in der organischen Natur ebenso wie beim Menschen von Erziehen sprechen, und gewiß wird das Wort Erziehen gelegentlich in so weitem Sinn genommen. Aber es fehlt da immer noch die pädagogisch charakteristische Richtung des Wollens auf ein Sollen und das bewußte Sichbestimmenlassen durch ein Sollen. Wenn z. B. eine Pflanze veredelt wird, so werden damit wohl starke Veränderungen im Leben der Pflanze hervorgerufen, aber nur dadurch, daß mittels eines äußeren Eingriffs eine neue Naturbedingung eingeführt wird; nachdem das geschehen ist, wird diese Naturbedingung kausal, und die Entwicklung ist dann naturhaft fest bestimmt. Das ist keine Erziehung im pädagogischen Sinn. Bei Tieren könnte man schon eher eine gewisse Erziehung als möglich annehmen. Das junge Tier, so sagt man wohl, wird von älteren erzogen, und vor allem erzieht der Mensch das Tier, indem er es zu einem Haustier macht. Doch was ältere Tiere jüngeren mitteilen, das ist nur der Gebrauch gewisser Instinkte. Nur die naturhafte Aneignung instinktiver Fertigkeiten ist da Aufgabe, und diese Fertigkeiten werden von den verschiedenen Exemplaren einer Gattung mit einigen quantitativen Unterschieden prinzipiell in der gleichen Weise erworben. Um eine naturhaft-gattungsmäßige Anlernung und Einübung von vitalen Fertigkeiten handelt es sich also — wieder nicht um bewußtes zweckmäßiges Wollen und Sollen. Auch die „Dressur“ des Tieres durch den Menschen bietet noch kein Beispiel eigentlicher Erziehung. Geschickte Benutzung der naturhaften vitalen Fähigkeiten durch den Menschen wird da erreicht, aber die Fähigkeiten wirken sich immer nur instinktmäßig aus und gehen auch bei hoher Ausbildung nicht über die Grenzen der naturhaften Anlage hinaus. Nur dadurch, daß der Mensch diese Instinkte als Mittel zu seinen eigenen Zwecken zu verwerten versteht, wird der Anschein einer höheren intellektuellen Leistung erweckt. Bezeichnend für die Dressur ist, daß sie meist nur durch starken äußeren Zwang bewirkt werden kann und daß die Dressurleistungen immer einen gewissen zwangsläufigen Charakter behalten, sofern auf bestimmte Reize hin mit fast automatischer Regelmäßigkeit ohne erhebliche Variation die gelernte Handlung erfolgt. Auch hier ist also die Muß-Beziehung durchaus noch vorherrschend, aber nicht die echte Sollensbeziehung, und darum kann auch das Abrichten von Tieren noch kein eigentliches Erziehen genannt werden. Bei dem Notwendigkeitscharakter, der unorganischen Naturvorgängen wie auch tierischen Handlungen zukommt, lassen sich diese leicht als exakte Mittel der menschlichen Technik verwerten, denn da kommt es auf das notwendige Funktionieren zu einem bestimmten außerhalb liegenden, vom Menschen gesetzten Zweck an. In einer solchen Einordnung kann aber das Ziel menschlich-pädagogischer Tätigkeit eben nicht bestehen, da soll gerade der Zustand instinktmäßiger Naturnotwendigkeit überwunden und ein freies, bewußt auswählendes Streben auf ein Sollen hin erreicht werden.

Wenn wir so im Gebiet der untermenschlichen Natur kein eigentliches

Analogon der Erziehung finden, weil das naturhaft Notwendige infolge seiner Beschränktheit nicht erzogen werden kann, so würde man andrerseits von irgendwie angenommenen übermenschlichen Wesen sagen müssen, daß sie wohl der Erziehung nicht mehr bedürften, denn sie hätten einen Vollkommenheitsgrad erreicht, bei dem das Sollen in das Sein aufgelöst wäre. So hat Kant also recht, wenn er sagt, der Mensch sei das einzige Wesen, das erzogen werden könne.

Diese Erziehbarkeit des Menschen hängt mit seiner Zwischenstellung zwischen Sein und Sollen, zwischen Tier und Gott zusammen. Platon sagt einmal im Symposion: keiner der Götter philosophiere und begehre weise zu werden, denn er sei ja schon weise, aber auch kein Tor philosophiere und begehre weise zu werden, denn er glaube sich selbst genug zu sein; nur die zwischen diesen beiden Gruppen Stehenden, diejenigen, die den Eros, das Streben nach Höherem in sich trügen, seien Weisheits-suchende oder Philosophen¹⁾. Ähnliches kann man auch von dem pädagogischen Bildungstreben und der Erziehung sagen: ein vollkommenes Wesen bedürfte keiner Erziehung mehr, das Unvernünftige, bloß Naturhafte aber kann nicht erzogen werden, weil es nicht über die Grenzen seiner Naturbedingtheit hinausblickt. Nur wo ein Bewußtsein der Unvollkommenheit und ein Streben nach Verbesserung dieses Zustandes besteht, wo die Richtung auf ein Sollen, eine Idee vorhanden ist — so wie die Philosophen nach Platon diejenigen sind, die nach den Ideen als dem wahrhaft Seienden streben —, da ist Erziehung möglich, und da hat sie ihre Bedeutung. Der Mensch als ein solches Wesen, auf welches dies zutrifft, muß erzogen werden, ja Entwicklungsfähigkeit und Streben nach Höherem macht geradezu das Wesentliche des Menschen aus, und in dem, was er durch sein Streben erreicht, wozu er erzogen und gebildet wird, darin muß er seine Bestimmung erblicken.

Das Streben nach der Idee, nach dem, was einer werden soll, bedarf einer Wegweisung durch andere. Bedürfte es dieser nicht und erreichte es von sich aus ohne weiteres die Idee, dann hätte es ja doch etwas von der Sicherheit eines Naturvorgangs an sich und das Ziel stünde ihm als notwendige kausale Folge seiner Entwicklung gegenüber, nicht als ein bloßes Sollen, dem nachzustreben ein besonderes Verdienst wäre. Im Begriff der Erziehung liegt als wesentlich gerade das Moment der Leitung durch andere, während im Begriff der Bildung die Vollendung durch das Sich-selbst-bilden betont wird. Auch Selbsterziehung setzt gleichsam eine Teilung des Ichs in Erzieher und Zögling, in ein höheres Ich, das die Idee repräsentiert, und ein niederes, das dazu hingeführt werden soll, voraus, und die Inhalte dieser Selbsterziehung entspringen doch einer wirklichen oder ideellen Beziehung zu anderen. Der völlig isolierte Mensch würde nicht zu einer Selbsterziehung gelangen. Etwas anderes ist es, wenn ein Einzelner sich zur Selbsteinkehr und Selbsterziehung von der Gemeinschaft mit andern abkehrt, denn dann ist damit keineswegs die Beziehung zu jeglicher Gemeinschaft verloren, es

¹⁾ Platon, Symposion 204 A, B.

bleiben Werte als Resultat des Gemeinschaftslebens, auch wenn sie eine ganz andere Färbung erhalten; und wenn die Beziehung zu empirisch wirklicher Gemeinschaft gelöst ist, so wird gerade dann der Anschluß an eine ideale Gemeinschaft gesucht, so wie der einsiedlerische Asket etwa sich zu Heiligen oder zu Gott in einer besonders innigen Beziehung glaubt. In dem Begriff der Erziehung kommt also die soziale Seite des pädagogischen Aktes zum Ausdruck. Erziehung ist vor allem dadurch möglich, daß der einzelne Mensch Glied einer Gemeinschaft ist und Zögling wie Erzieher dieser Gemeinschaft in gleicher Weise angehören. Der Erzieher ist selbst einer, der erzogen worden ist, und der Zögling soll und kann selbst später ein Erzieher werden: damit ist eine innige Beziehung zwischen beiden gegeben. Das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ist nicht das eines fürstlichen, sich als unbedingt erhaben dünneenden Herrschers und seines Untertanen, vielmehr ist es das Verhältnis eines erfahrenen, freundlichen Wegführers, der den Weg kennt, zu dem noch unerfahrenen Schützling. Es ist gerade wesentlich, daß der Erzieher an sich selbst eine Erziehung und Bildung erfahren hat und nach immer weiterer Bildung strebt, daß er den pädagogischen Prozeß selbst miterleben und nacherleben kann. Er muß sich eins wissen in derselben menschlichen Kulturgemeinschaft und in dem ganzen Entwicklungsgang mit dem Zögling, nur hat er einen gewissen Vorsprung erreicht und steht auf einer höheren Stufe, von der aus er den Nachkommenden zu sich heranziehen kann. So ist die Tatsache, die Kant hervorhebt, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen werde, die ebenfalls erzogen sind, pädagogisch von großer Wichtigkeit. Sie begründet die Eigenart des Verhältnisses von Erzieher und Zögling gegenüber der Beziehung z. B. des Herrschenden zu dem Dienenden, aber auch gegenüber der Beziehung völlig auf gleicher Stufe stehender Kameraden und Freunde, sie sichert weiterhin die Kontinuität des Erziehungsprozesses und macht damit die Erziehung nicht zu einer einmaligen Handlung einer bestimmten Gruppe, sondern zu einer sich immer weiter fortsetzenden Aktion, die mit der Geschichte der Menschheit selbst verknüpft ist. Demgemäß wird gerade durch die Erziehung die fortlaufende Übermittlung und Weiterentwicklung der Kulturwerte und Kulturgüter möglich.

Das Gemeinsame und das Unterscheidende zwischen Erzieher und Zögling, das beides für die Erziehung erforderlich ist, kommt zum Ausdruck, wenn der Erzieher als der Vertreter einer älteren Generation gegenüber der jüngeren betrachtet wird. Die beiden Generationen gehören selbstverständlich derselben menschlichen Kulturgemeinschaft an, die ältere war einmal jünger, und die jüngere wird älter werden, sie unterscheiden sich nicht nur durch ihr Alter, sondern durch ihre Wertentwicklungshöhe und ihre Teilnahme am kulturellen Leben. Schleiermacher weist mit Recht darauf hin, daß „nicht nur jede folgende Generation hinter der früheren sehr zurückbleiben würde, wenn die Einwirkung auf die jüngere fehlte“, sondern auch „jede Generation von vorn anfangen müßte und etwas tun, was vorher schon getan wäre“, und daß dann „von der Ent-

wicklung des Menschengeschlechts keine Rede sein" könnte. Die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ist ihm daher direkt „ein Teil der sittlichen Aufgabe“¹⁾. Erziehung ist nach Schleiermacher in diesem Sinn zu betrachten als ein „Prozeß, der von einem Anfangspunkt bis zu einem Endpunkt fortschreitet und bei dem die Beschaffenheit der Einwirkung einerseits von dem Anfangspunkt, andererseits von dem Endpunkt abhängig ist; mit anderen Worten: die Frage, wie soll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beschaffen sein, hängt auf das genaueste zusammen mit der Frage: Was soll durch die Erziehung bewirkt werden? und: Was kann durch dieselbige bewirkt werden“²⁾? Damit wird auf die Verflechtung von Sein und Sollen, die bei der Erziehung hervortritt, hingewiesen. Eine Einwirkung durch andere muß, wenn sie keine unethische Vergewaltigung bedeuten soll, anknüpfen an die natürlichen Anlagen und das wollende Bewußtsein in seiner unentwickelten Form, durch die notwendige Rücksicht auf die Individualität des Zögling's ergibt sich eine Grenze der Einwirkung. Und diese Individualität ist nicht bloß als eine feste Größe einfach von Anfang an vorauszusetzen, sondern muß immer wieder in der oder jener Art als Faktor in Rechnung gestellt werden. Der Zögling oder die jüngere Generation hat also zweifellos einen Eigenwert und soll diesen zur Entfaltung bringen. Die Einwirkung durch andere darf dem nicht widersprechen, ja sie soll die eigene innere Entwicklung befördern und veredeln, indem sie diese in die rechte Bahn leitet und das Subjektiv-Individuelle zu einer objektiv-kulturellen Bedeutung erhebt. Nicht in der bloßen Übermittlung von Kulturwerten besteht das Ziel der Erziehung, sondern in der Verschmelzung der individuellen Entwicklung des Zögling's mit der Wertentwicklung kulturellen Lebens infolge der Einwirkung durch andere. Da zeigt sich, wie der Erziehungsprozeß, sobald der Blick auf das Ziel geht, das immer bestimmend wirken muß, notwendig auf den Begriff der Bildung führt.

Wenn Erziehung aber zur Bildung hinführen soll und durch sie als das Ziel bedingt ist, so muß die Anlage zur Bildung auch für die Durchführung der Erziehung verlangt werden. Die Möglichkeit der Bildung ist vorauszusetzen, und die Erziehung hat die Aufgabe, zur Verwirklichung dieser Möglichkeit beizutragen. Diese Priorität des Bildungsbegriffs vor dem Erziehungsbegriff spricht sich darin aus, daß für die Erziehung nicht bloße Erziehbarkeit des Zögling's vorausgesetzt wird, sondern Bildsamkeit. Erziehbarkeit wäre ein Minimum, das die Erreichung des Endziels des pädagogischen Aktes noch als zweifelhaft erscheinen ließe und die Erziehung zu einem unabsehbar langen Prozeß machen könnte. Die Bildsamkeit dagegen läßt schon im Anfangspunkt die Richtung auf das Endziel und die Bestimmung durch die Idee dieses Ziels hervortreten, damit gelangt gleich die Beziehung zwischen Sein und Sollen zum Ausdruck. Dadurch, daß die Erziehung von der Bildsamkeit, nicht

¹⁾ Schleiermacher, *Sämtliche Werke* III. Abt., 9. Bd., S. 10f.

²⁾ Schleiermacher, *Sämtliche Werke*, III. Abt., 9. Bd., S. 14.

von der bloßen Erziehbarkeit ausgeht, hat sie von vornherein einen festen Anhalt und gewinnt gleich eine Richtlinie im pädagogischen Sinn. Mit Recht sieht daher Herbart in der „Bildsamkeit des Zöglings“ einen Grundbegriff der Pädagogik, aber er nimmt diesen Begriff der Bildsamkeit in einem etwas zu engen Sinn, wenn er nur von der „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ beim Menschen spricht¹⁾. Neuerdings hat Eduard Spranger die „Frage nach den Bedingungen und Wegen der Bildsamkeit“ als ein Zentralproblem der Pädagogik bezeichnet und dabei Bildsamkeit bestimmt als „die auf psychologischen Gesetzen beruhenden Eigenschaften (Umbildungsmöglichkeiten) der sich entwickelnden Einzelseele, vermöge deren durch Erlebnisse, Fremderziehung oder Selbsterziehung Bildung als ein persönlich und kulturell wertvoller Besitz in ihr erzeugt werden kann“²⁾.

So bringt der Erziehungsbegriff wohl eine wesentliche Seite des pädagogischen Prozesses scharf zum Ausdruck und hat er seine notwendige unverlierbare Bedeutung im Bereich der Pädagogik, aber er verlangt eine Ergänzung, sobald man nach den Voraussetzungen und sobald man nach dem Ziel des pädagogischen Prozesses fragt. Der Begriff der Bildung erweist sich als der fundamentalere, aber zugleich als derjenige, der in seiner Erfüllung über den pädagogischen Prozeß als solchen hinausgeht. Während der Bildungsbegriff für die notwendige Einheit der Voraussetzung oder die Einheit des Ziels bei dem pädagogischen Akt kennzeichnend ist, enthält der Erziehungsbegriff die notwendige Zweifelt, die für das Zustandekommen des pädagogischen Prozesses wesentlich ist.

Mit dem Begriff der „Erziehung“ wird die notwendige Beziehung zwischen den zwei Gliedern des pädagogischen Aktes, dem Erzieher und dem Zögling, bezeichnet, und diese Beziehung erscheint von seiten des Zöglings als eine Hinaufführung unter bestimmter Leitung. Der Weg, der Prozeß, die Methode des pädagogischen Aktes wird damit betont. Der Erziehende ist der leitende Wertträger und Wertvermittler, der als Repräsentant einer höheren Stufe den Zögling zu dieser höheren Stufe systematisch heranleitet. Die Tätigkeit des Erziehens ist kein zufälliger, einmaliger, gelegentlicher Akt, sondern muß einen dauernden, planmäßigen, zweckvollen Charakter tragen. Der pädagogische Akt muß den sicheren Gang eines fortschreitenden Prozesses besitzen, der vom Sein zum Sollen und Wert verläuft. Wilhelm Dilthey nennt Erziehung „die planmäßige Tätigkeit, durch welche die Erwachsenen das Seelenleben von Heranwachsenden bilden“³⁾. In dieser Bestimmung wird mit dem Wort „planmäßig“ der teleologische Charakter der Erziehungstätigkeit hervorgehoben und bezeichnenderweise durch das Wort „bilden“ die pädagogische Priorität des Bildungsbegriffes angedeutet. Daß die Glieder des Aktes

¹⁾ Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen, § 1.

²⁾ E. d. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung (Leipzig 1920) S. 20.

³⁾ W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (Sitzungs-Berichte der Berliner Akademie, Berlin 1888). S. 820.

als „Erwachsene“ und „Heranwachsende“ bezeichnet werden, ist eine empirische Verdeutlichung, die im Wesen des pädagogischen Aktes selbst noch nicht ohne weiteres als notwendig begründet liegt. Selbstverständlich ist nicht der bloß physische Unterschied des Erwachsenseins und des Heranwachsens die pädagogisch maßgebende Bedingung der Erziehung, wenn auch diese Bedingung sich gewöhnlich in jener Form empirisch darstellt. Nicht um das physische Altersein und Jüngersein handelt es sich, sondern um einen Unterschied in der Wertentwicklung und der Stellung in dem pädagogisch bedeutungsvollen Wertkomplex. Wenn der Wertvorsprung in bezug auf den Weg zum Bildungsziel, wie ihn der Erzieher gegenüber dem Zögling haben soll, auch meist zusammenfallen wird mit dem Vorsprung in allgemeiner physischer und psychischer Entwicklung, so ist es doch nicht notwendig immer so. Der Erziehende muß aber — und dies ist pädagogisch wesentlich — die Wertentwicklung schon bis zu einem gewissen Grad durchgemacht und eine feste Stellung als Wertender und Wertschaffender sich errungen haben, um dem Zögling als Führer dienen zu können. Auf das verschiedene Verhältnis zu den Werten kommt es also bei dem Unterschied zwischen Erzieher und Zögling an. Jonas Cohn vermeidet die Ausdrücke Erwachsener und Heranwachsender, wenn er, sonst ähnlich wie Dilthey, Erziehung definiert als „fortgesetzte bewusste Einwirkung auf den bildsamen Menschen mit der Absicht, diesen Menschen auszubilden“¹⁾. Charakteristischweise wird hier auch wieder der Bildungsbegriff vorausgesetzt. Es fehlt aber in dieser Definition die Angabe, durch wen die Einwirkung erfolgt, also die Hervorhebung des Erziehers als eines notwendigen Gliedes. Nun könnte man ja meinen, es gäbe doch wohl auch Erziehung ohne eigentlichen Erzieher, die Umstände, das Milieu, die Gesellschaft, das Leben üben doch auch erziehende Wirkung aus. Daran ist richtig, daß der Erzieher sich nicht notwendig in der Form eines immer in dem bestimmten Zweck arbeitenden menschlichen Individuums darstellen muß, sondern daß es eben auf die erziehende Macht des in dem Glied des pädagogischen Aktes enthaltenen Wertkomplexes ankommt. Dieser Wertkomplex kann sich gelegentlich auch in unpersönlicher Form darstellen, aber die persönliche Form ist die angemessenste, weil sie am ehesten die Stärke und Dauer der Einwirkung garantiert; jedoch sie birgt auch die Gefahr in sich, daß die persönliche Einwirkung über das pädagogisch erforderliche Maß hinausgeht. J. Cohn betont den Vorrang der persönlichen Einwirkung durch die Bezeichnung der Erziehung als einer bewußten Tätigkeit. Die Einwirkung durch einen persönlichen Erzieher ist die normale, diejenige, die das Erziehen als bewußte Tätigkeit zum Ausdruck bringt, eine Erziehung durch unpersön-

¹⁾ Jon. Cohn, Geist der Erziehung (Leipzig u. Berlin 1919) S. 5. Wenn Cohn die Bezeichnung der Pädagogik als eines „planmäßigen“ Handelns ablehnt — die sich übrigens nicht nur bei „manchen Herbartianern“, sondern z. B. auch bei Dilthey und Ratorp findet — und das Wort „Plan“ durch „Absicht“ ersetzen will, so liegt in dem Wort Absicht doch zu wenig, und man braucht doch bei Plan nicht an eine schon „ausgeführte Übersicht“ zu denken.

liche Momente, ist meist nur eine Fortwirkung des durch persönliche Erziehung begonnenen Prozesses in anderer Form — so setzt das praktische Leben mit seinen mancherlei Verhältnissen das Werk des persönlichen Erziehers in der Familie oder in der Schule fort, wenn die persönliche Erziehung einen gewissen Punkt erreicht hat — oder aber sie ist durch besondere Bedingungen veranlaßt und führt dann nur ausnahmsweise zu vollem pädagogischen Erfolg.

Wenn man die inhaltliche Wertbeziehung, wie sie bei der Erziehung vorhanden sein soll, in den Vordergrund stellt, dann tritt nicht nur die Verbindung des Erziehungsbegriffs mit dem Bildungsbegriff hervor, sondern auch die Verbindung mit dem Kulturbegriff. Dabei liegt im eigentlichen Sinn des Erziehungsbegriffs nicht die Betonung der selbständigen Schaffung von Bildungs- und Kulturwerten, sondern wie der Erziehungsbegriff den Prozeß des pädagogischen Aktes in seinem Verlauf bezeichnen will, so weist er auch hin auf den Fortgang im kulturellen Wertgebiet. Gerade die Erziehung dient der Ermöglichung der kontinuierlichen kulturellen Entwicklung eines Kulturkreises. Sie schafft eine Tradition, indem die eine Generation, die sich eine Stellung im Kulturganzen errungen hat, die folgende Generation auf ihren Platz emporhebt und diese ihrerseits wieder in gleicher Weise für die Zukunft der Kultur sorgt. Friedrich Paulsen läßt Erziehung geradezu in der „Übertragung des ideellen Kulturbesitzes von der elterlichen Generation auf die nachfolgende“ bestehen¹⁾. Richard Hönigswald meint demgegenüber, Erziehung könne sich in der Wirksamkeit nicht auf die nachfolgende Generation erschöpfen, sondern setze der Idee nach „eine Kontinuität erzieherlicher Wirkungen bis in die fernste, bis in eine unbegrenzt ferne Zukunft“, ihre zeitliche Wirkungssphäre sei „die Zukunft überhaupt“²⁾. Man kann noch weiter gehen als Hönigswald und sagen, im ideellen Begriff der Erziehung liege noch nicht die empirische Beziehung zweier Generationen, wenn diese auch die gewöhnliche Ausfüllung des Begriffs in der Wirklichkeit biete. Nicht daß zwei Generationen empirisch sich gegenüberstehen, ist das pädagogisch Wesentliche, sondern daß ein Wertverhältnis vorhanden ist, das den Prozeß der Erziehung gestattet, und der Prozeß der Wertübermittlung durch die Erziehung geht allerdings der Tendenz nach ins Unendliche, denn sein Anhalten würde einen Stillstand der geschichtlich-kulturellen Entwicklung bedeuten. Eduard Spranger bezeichnet Erziehung ähnlich wie Paulsen als „Fortpflanzung der Kultur“, aber er charakterisiert sie deutlicher psychologisch als den „von einer gebenden Liebe zu der Seele des anderen“ getragenen Willen, „ihre totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit von innen heraus zu entfalten“³⁾. Hier weisen die Worte „totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit“ wieder auf den Begriff der Bildungsamkeit als Grundlage der Erziehung hin, und ebenso wird in der Forderung der Wertentfaltung „von innen heraus“

¹⁾ Fr. Paulsen, Pädagogik (Stuttgart u. Berlin 1911) S. 6f.

²⁾ R. Hönigswald, Über die Grundlagen der Pädagogik (München 1918) S. 37.

³⁾ Ed. Spranger, Lebensformen (Galle 1921, 2. Aufl.) S. 338.

das Ziel der Bildung gekennzeichnet. Der Erziehungsbegriff ist da deutlich dem Bildungsbegriff untergeordnet: Erziehung erscheint als Wille zur Bildung, aber bezogen auf einen anderen, dessen Seele bildsam ist.

Zweifellos kann und muß Erziehung so auf den Bildungsbegriff und den Kulturbegriff bezogen werden. Aber man darf dabei den besonderen Sinn des Erziehungsbegriffes gegenüber dem Kulturbegriff nicht vergessen. Wenn die Beziehung auf die Kultur so wie bei Paulsen hervorgehoben wird, dann wird leicht der Erziehungsbegriff ganz mit dem Bildungsbegriff vermischt. Die besondere Einstellung auf den eigentümlichen Prozeß und die Methode des pädagogischen Aktes sowie seine dabei in Funktion tretenden einzelnen Glieder tritt dabei nicht genügend hervor. Wohl hat Erziehung letzten Endes kulturelle Bedeutung, sofern sie zur Bildung führt und der kontinuierlichen geschichtlich-kulturellen Weiterentwicklung des Bildungsniveaus dient, aber ihre spezielle Form beruht in dem zwischen Erzieher und Zögling verlaufenden Prozeß. Die Einwirkung auf den anderen und der Wille zu dieser Einwirkung im pädagogischen Leben ist das Wesentliche. Der Erzieher will durch diese Einwirkung die Wertgestaltung fördern — wie weit er dazu Kulturwerte braucht und wie weit die Wertgestaltung schließlich in Schaffung von Kulturwerten münden muß, das ist von dem bloßen Erziehungsproblem aus betrachtet eine sekundäre Frage, so wesentlich sie für das Bildungsproblem ist. Tatsächlich können, wenn von vornherein die Übermittlung des Kulturbesitzes einseitig betont wird, wesentliche Momente der Erziehung unberücksichtigt bleiben. Erziehung hat es ihrer Methode und ihren Mitteln nach keineswegs direkt und in erster Linie mit dem inhaltlichen Kulturbesitz und dessen Übermittlung zu tun, so sehr das in der Richtung ihres Zieles liegt. Die Schaffung richtiger persönlicher Dispositionen und Fähigkeiten zur Bildungswertgestaltung ist eine Hauptaufgabe der Erziehung, die positive Wertgestaltung selbst ist dann Bildung. Auf die Stärkung pädagogisch wesentlicher körperlicher und seelischer Eigenschaften, auf die Zurückdrängung schädlicher Eigenschaften und damit auf die Gewinnung einer grundlegenden persönlichen Tauglichkeit innerhalb des Kulturkreises richtet sich Erziehung zunächst, die Erfüllung mit fruchtbaren Wertinhalten ist Sache der Bildung. Erziehung schafft gleichsam nur ein festes Schema, das durch die Bildung erst zum farbigen Bild wird.

Wie die Wörter Erziehung und Zucht sprachlich verwandt sind, so gehört auch in begrifflich-pädagogischer Hinsicht zur Erziehung vor allem die Zucht. Die Erziehung will Körper und Geist zunächst einer Zucht unterwerfen, damit sie befähigt werden, das Ziel der Bildung zu erreichen. Sie ist darum bewusste Tätigkeit, Handeln, und gerade in diesem zielbewussten Handeln tritt der rationale und der ethische Charakter des pädagogischen Aktes hervor. Eben die Erziehung hat eine ungeheure sittliche Bedeutung, und es ist verständlich, daß man vom Erziehungsproblem aus besonders die Beziehung der Pädagogik zur Ethik betont hat. Diese sittliche Funktion des Erziehungsaktes hat Herbart hervorgehoben, wenn er der Erziehung die Aufgabe zuweist, den Charakter zu

bilden, und sie hat wohl auch Paul Natorp im Auge, wenn er Erziehung am eigentlichsten der „Bildung des Willens“ zuschreibt. Das Wort Erziehung besagt nach Natorp im Unterschied von dem Wort Bildung: „durch geeignete Behandlung oder Pflege zum gedeihlichen Wachstum bringen“, es weise darauf hin, „daß die menschliche Bildung, so sehr auch Sache natürlicher Entwicklung, doch zugleich einer auf Förderung oder wenigstens Schutz dieser Entwicklung planvoll gerichteten Bemühung bedarf“¹⁾. Da ist ja der Begriff der Erziehung etwas eng genommen, wenn nur von Willensbildung die Rede ist. Aber in der Tat ist bei dem Verhältnis von Erzieher und Zögling wesentlich die Beziehung eines leitenden Vernunftwillens zu einem emporzuhebenden unentwickelten Willen. Daß dabei der Erziehungsbegriff des Bildungsbegriffs zur Ergänzung bedarf, sieht Natorp wohl, aber er bestimmt nicht scharf genug die übergeordnete Bedeutung des Bildungsbegriffs als des pädagogischen Zielbegriffs.

So zeigt sich uns, wie der Begriff der Erziehung ohne Zweifel seine eigentümliche pädagogische Bedeutung gegenüber dem Begriff der Bildung besitzt, ja wie er den besonderen immanenten Prozeßcharakter des pädagogischen Aktes in der Beziehung seiner Glieder so sehr zum Ausdruck bringt, daß er als der spezifischpädagogische Begriff erscheinen kann. Dennoch hat der Begriff der Bildung eine umfassendere und mehr grundlegende Bedeutung, sofern er das Ziel selbst bezeichnet, nicht nur wie der Erziehungsbegriff den Weg zum Ziel, und sofern eine Angelegenheit für die positive Wertentscheidung der Bildung auch für die Möglichkeit der Erziehung vorausgesetzt wird. Aber Erziehung ihrerseits ist der notwendige Weg zum Ziel der Bildung. Eine Bildung, die ohne Erziehung zustande käme, wäre etwas bloß Naturhaftes, das als solches kein besonderes pädagogisches Interesse erregen könnte. Demnach sind für die Pädagogik in der Tat die beiden Grundbegriffe, Bildung und Erziehung, unentbehrlich, und gerade in ihrer Verbindung drückt sich das Wesen der Pädagogik aus.

Wie verhält sich nun zu diesen beiden Grundbegriffen der Begriff des Unterrichts? Offenbar hat er eine speziellere Bedeutung. Der Unterricht kann zweifellos nicht die ganze Erziehung und Bildung ausmachen, sondern ist auf einen Teil beschränkt. Aber auch der Begriff des Unterrichtens macht gewiß ein wesentliches Moment des pädagogischen Aktes aus und hat seinen besonderen Sinn gegenüber den Begriffen der Erziehung und der Bildung. Nicht zufällig nehmen gerade Probleme des Unterrichts meist den größten Raum der praktischen Pädagogik ein, und gerade als Unterrichtslehre scheint die Pädagogik eine rationale und zugleich praktische Gestalt gewinnen zu können. Während Bildung durch ihre Bedingtheit vom eigenen innersten Wesen des Sichbildenden her immer ein irrationales Moment enthält und über die eigentlich pädagogische Sphäre hinausführt, während bei der Erziehung das Maß der persönlichen Einwirkung des einen auf den anderen etwas schwer Bestimmbares

¹⁾ P. Natorp, Sozialpädagogik (3. Aufl. Stuttgart 1909) S. 4.

bleibt, scheint der Unterricht viel eher eine rational begreifliche Fassung zuzulassen. Das hat seinen Grund darin, daß im Unterricht der zu übermittelnde pädagogische Wert, also das Zwischenglied zwischen Erzieher und Zögling, eine inhaltlich-sachliche Gestalt erhält. Das Bildungsgut als sachlicher Wert tritt da in den Mittelpunkt, und die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling wird mit Rücksicht auf diesen Wert betrachtet. Erziehung erschien als leitende Tätigkeit, als bewußte persönliche Einwirkung auf den Zögling, beim Unterricht wird die Übermittlung der pädagogisch wertvollen Inhalte betont. Die Funktion des Mitteilens tritt damit beim pädagogischen Akt hervor, dadurch werden ebenso wie bei der Erziehung zwei aufeinander bezogene Glieder gefordert, aber während bei der Erziehung die Einwirkung einen mehr unmittelbaren Charakter trug, wird die Beziehung beim Unterricht durch die Hervorhebung des sachlichen Wertes als ein Zwischenglied ausdrücklich zu einer mittelbaren. Aber wenn dadurch das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, wie es etwa in der Familie besteht, an persönlicher Unmittelbarkeit verliert, sobald die Beziehung im Unterricht an seine Stelle gesetzt wird, so wird demgegenüber im Unterricht gerade durch die gemeinsame Beziehung auf die Sache ein neues Band zwischen den beiden Gliedern geknüpft. Das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ist ideell nicht dasselbe wie das zwischen Lehrer und Schüler, das im Unterricht zutage tritt, so sehr beide Verhältnisse in Wirklichkeit zusammenfallen können und dieses Zusammenfallen sich oft als vorteilhaft erweist. Die Tätigkeit des Erziehens erscheint leicht als eine einseitige Einwirkung, bei der der Zögling sich ganz als empfangend, ja als leidend und gehemmt fühlt, die leitende Funktion des Erziehers wird bei aller Unmittelbarkeit des persönlichen Einflusses leicht zu einer Herrschaftsform, in welcher der Zögling als Untergebener auftritt und die Zweierheit der Glieder als ein Gegenüber deutlich wird. Bei dem Unterricht schafft die im Mittelpunkt stehende Sache schon einen gemeinsamen Boden für beide Glieder, beide müssen sich aktiv betätigen, eine soziale Beziehung nicht nur des Aneinandergeknüpftseins, sondern des Zusammenarbeitens an einer und derselben Sache entsteht. Das Bewußtsein einer solchen Arbeitsgemeinschaft muß dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht die eigentümliche Färbung verleihen, ohne daß es die besondere Funktion jedes einzelnen Gliedes zu zerstören braucht. Wenn die persönliche Nähe, die besonders beim familiären Erziehungsverhältnis meist vorhanden ist, beim Unterrichtsverhältnis fehlt, ja eine gewisse Fremdheit zwischen Lehrer und Schüler eintritt, so kann dafür ein sachliches Vertrauensverhältnis erworben werden, das gerade darum besonderen Wert hat, weil es frei ist von der Rücksicht auf Kleinigkeiten des alltäglichen individuellen Lebens. Erziehung ist eine Beziehung von Individuum zu Individuum, beim Unterricht ist diese individuelle Zuspitzung nicht ohne weiteres vorhanden. Da kann die Individualität des Lehrers in der Verlebendigung der Sache aufgehen, und da müssen individuelle Eigenheiten des Schülers zurücktreten durch die typische Beziehung auf die Sache; schon darin, daß der Unterricht viel eher eine Mehrheit von Individuen

berücksichtigen kann als die Erziehung, daß er zum Klassen- und Massenunterricht wird, zeigt sich die typisierende Richtung. Durch die Beziehung auf das sachliche Bildungsgut wird im Unterricht gegenüber der Erziehung, wo die zwei Glieder sich gegenüberstehen, die Tendenz des pädagogischen Aktes auf Einheit wieder hervorgehoben.

Wir können in der Form des Unterrichts sowohl das Bildungsmoment finden, sofern der Bildungswert des Unterrichtsstoffes gefordert und damit die Absicht des Bildens vorausgesetzt wird, als auch das Erziehungsmoment, sofern die Übermittlung in der lebendigen Weise des Lehrens zugleich einen erzieherischen Einfluß bedeutet. So läßt sich der Unterricht ansehen als eine Verbindung des Erziehungstrebens und des Bildungstrebens, aber eine Verbindung in einer beschränkten Sphäre, in welcher der pädagogische Akt noch keineswegs seine volle Erfüllung gewinnt. Der Begriff der Erziehung ebenso wie derjenige der Bildung ist nämlich trotzdem weiter als derjenige des Unterrichts. Erziehung muß schon stattfinden, bevor ein Unterricht möglich ist, ja der Unterricht erfordert notwendig bereits die Erreichung einer gewissen Stufe der Erziehung. Unterricht dient demgemäß der Fortsetzung des begonnenen Werkes der Erziehung, und Erziehung bleibt auch mit dem Unterricht verbunden, so daß eben die Vereinigung von Erziehung und Unterricht zu erzieherischem Zweck eine höhere Stufe gegenüber der anfänglichen unterrichtslosen Erziehung darstellt, andrerseits ist Unterricht notwendige Vorbereitung für die Bildung und ein Stück der Bildung selbst, sofern er die Aneignung von Bildungswerten möglich macht, aber noch keineswegs die Vollendung des Bildungsprozesses bedeutet. Das Ziel des pädagogischen Aktes geht über das Bereich des Unterrichts hinaus. So wird gerade an dem Begriff des Unterrichts die Versflechtung der pädagogischen Grundbegriffe, aber auch ihre Unterscheidung deutlich.

Der Begriff des Unterrichts als pädagogischer Grundbegriff mahnt daran, daß die Didaktik ein wesentlicher Teil der Pädagogik ist. Wenn man aber diesen Teil verselbstständigt und von dem anderen Teil loslöst, dann verfällt man leicht der Gefahr eines Intellektualismus, indem man die rationale Gestaltung des Unterrichts einseitigerweise zum grundlegenden systembildenden Faktor der Pädagogik erhebt — der Unterrichtsplan ist dann Muster —, oder man stellt die bloß empirisch-praktische Seite ganz in den Vordergrund, indem man von der verlebendigenden Tätigkeit des Lehrens ausgeht und die Didaktik geradezu zu einer Kunst macht. Es ist bezeichnend, daß Didaktiker als systematische Pädagogen vielfach entweder eine ihnen gemäße brauchbare Unterrichtsmethode durch unzulässige Erweiterung zu einem allgemeinen Prinzip in ein einzwängendes abstraktes Schema verwandeln oder daß sie aus dem Gefühl ihrer persönlichen Lehrkraft heraus einen künstlerisch angehauchten pädagogischen Subjektivismus proklamieren — in beiden Fällen gelangen sie nicht zu einem harmonischen System der Pädagogik. Der Begriff des Unterrichts darf die Verbindung mit den Begriffen der Bildung und der Erziehung nicht aufgeben.

Meist betont man die Beziehung zwischen Unterricht und Erziehung, und in der Tat zeigt uns die pädagogische Institution der Schule, in

der Erziehung und Unterricht die Form fester Organisation erhalten, wie beide notwendig miteinander verknüpft sind. Herbart hat auf die Unlösbarkeit dieser Verbindung durch die Forderung eines „erziehenden Unterrichts“ hingewiesen. Er unterscheidet die Begriffe Erziehung und Unterricht, indem er sagt, der Unterricht wolle „zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter“ bilden. Mit dem Wort „Gedankenkreis“ ist wohl die Beziehung auf die sachlichen Bildungsgüter gekennzeichnet. Aber er behauptet nun, Erziehung sei nichts ohne Unterricht, und sieht in der Feststellung dieser Verbindung geradezu „die Hauptsumme“ seiner Pädagogik¹⁾. „Erziehung durch Unterricht“ verlangt Herbart und stellt diese seine geforderte Erziehung der „Erziehung ohne Unterricht“ entgegen, die nicht zum pädagogischen Ziel gelange. Er gesteht „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht“ und will andererseits keinen Unterricht anerkennen, „der nicht erzieht“. Hier erhält also durch den Unterricht erst die Erziehung ihren rechten Sinn, Wert, Festigung und Vollendung. Erziehung ohne Unterricht kann nach Herbart keine durchgreifende Wirkung auf die Seele des Zöglings erzielen und wird der individuellen psychischen Eigenart nicht gerecht, sie fordert bloße Unterordnung unter den Willen des anderen, sie bleibt daher in ihren Resultaten unsicher. Nur dann hat man, wie Herbart sagt, die Erziehung in seiner Gewalt, „wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich selbst aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt“²⁾. Auf die Bedeutung des „Gedankenkreises“, den der Unterricht schafft, für die Erziehung wird da hingewiesen, und zwar soll dieser Gedankenkreis eine harmonische Verbindung der subjektiv-seelischen Struktur des Zöglings und der in der Außenwelt objektivierten Kulturwerte herstellen. Dadurch wird das Individuum in seiner Stellung seiner Umgebung gegenüber gesichert und befähigt, seinerseits fruchtbar zu wirken. Aber damit der Unterricht so für die Erziehung eine wesentliche Bedeutung gewinnen kann, dazu ist erforderlich, daß er selbst einen erzieherischen Charakter trage. Herbart sagt ausdrücklich, „bei weitem nicht aller Unterricht“ sei pädagogisch, nur auf den „erziehenden Unterricht“ komme es an³⁾. Da wird also der Zweck der Erziehung dem Unterricht immanent. Mit Rücksicht auf die Erziehung erscheint als das nächstliegende Ziel des Unterrichts „Vielseitigkeit des Interesses“; sie soll der Charakterbildung einen Halt geben. Erziehung ist hier doch der allgemeineren, vorherrschenden Begriff. Die „Zucht“ ergänzt nach Herbart den Unterricht zur Erziehung und läßt als Zweck die „Charakterstärke der Sittlichkeit“ hervorreten⁴⁾. Man kann dagegen den Einwand erheben, daß da das Ziel des Unterrichts zu sehr in der Erziehung aufginge und

¹⁾ Herbart, Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit. Sämtl. Werke (Rehrbach) III S. 348.

²⁾ Herbart, Allg. Pädagogik. Einleitung.

³⁾ Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen § 57.

⁴⁾ Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen § 141.

die selbständige Bedeutung des Unterrichts nicht genügend gewürdigt werde. Dieser Einwand richtet sich vielleicht mehr gegen die Formulierung der Begriffe und ihre einseitige Auslegung als gegen den Sinn der Herbart'schen Pädagogik, denn aus anderen Ausführungen Herbarts wird doch deutlich, wie sehr er die Bedeutung des Unterrichts erkennt. Jedenfalls bei einer einseitigen Abhängigkeit des Unterrichts von der Erziehung würde die Beziehung zur Bildung außer acht bleiben. Zum mindesten muß das gegen Übertreibungen eines erziehenden Unterrichts gesagt werden.

Der Unterricht kann nicht nur Erziehung, sondern auch Bildung zum Ziel haben, und zwar kann er von sich aus bildend sein, nicht nur durch das Mittel der Erziehung. Dem erziehenden Unterricht stünde ein bildender Unterricht gegenüber: aber diese beiden Teile sind in Wahrheit Abstraktionen, die das Wesen des Unterrichts nicht voll ausdrücken. Der Unterricht ist nicht einmal von der Erziehung, das andere Mal von der Bildung abhängig, er hat als Unterricht einen pädagogischen Eigenwert, der sowohl zu Erziehung wie zu Bildung in Beziehung steht. Es ist doch nicht so, daß aller Unterricht, in dem nicht ein spezifisch erzieherischer Zweck hervortrete, unpädagogisch wäre. Schon von sich aus kann der Unterricht als solcher pädagogische Bedeutung besitzen. Selbstverständlich ist es eine Verirrung, wenn man die Aufgabe der Pädagogik ausschließlich im Unterricht sieht, den Unterricht zu einem pädagogischen Selbstzweck erhebt. Dann erscheint als Ziel der Unterweisung das bloße Lernen, die Ansammlung möglichst vieler durch den Unterricht erworbener Kenntnisse, ein enzyklopädisches Wissen. Diese rationalistische Voranstellung des Unterrichts, die zu manchen Zeiten besonders kraß in Erscheinung trat, hat der Pädagogik zweifellos in vieler Hinsicht geschadet und die echten pädagogischen Ziele verdunkelt. Aber man darf nun bei aller Ablehnung des Intellektualismus einer bloßen Unterrichtspädagogik nicht in das andere Extrem verfallen, den Unterricht geringzuschätzen oder ihn einfach in Erziehung aufzulösen. Durch die Beziehung auf die sachlichen Bildungsgüter, durch seinen sachlich-inhaltlichen Charakter hat der Unterricht schon einen Eigenwert gegenüber Erziehung und Bildung, wo diese Tendenz nicht so hervortritt. Es ist sicherlich pädagogisch wichtig, etwas zu lernen, Inhalte des Kulturkreises, in dem man steht, durch Unterricht sich anzueignen: ein sachliches Wissen ist erforderlich, damit der Mensch zu einer Persönlichkeit werde und seine Stellung im Ganzen der Kultur finde. Jeder Mensch muß, um seine Aufgabe in der Welt und im Leben erfüllen zu können, ein gewisses Quantum durch Unterricht erworbenen Wissens besitzen — die Art und Höhe dieses Quantums wechselt nach der Art der Lebensstellung —, und dieses Quantum ist für das Individuum wertvoll schon durch seinen sachlichen Gehalt, nicht nur durch seine etwaige erzieherische Bedeutung. Daß zum pädagogischen Ziel nicht nur ein Wachstum der Anlagen von innen her und nicht nur eine sittliche Einwirkung auf den Willen von außen her gehört, sondern daß dazu auch Gelerntes, sachlich angeeignete Bildungsinhalte erforderlich sind — das ist das Besondere, das in dem Begriff des Unterrichts zum Ausdruck gelangt. Damit hat der Unterrichtsbegriff seine selbständige päd-

agogische Bedeutung, aber er kann und muß auch mit den Begriffen der Bildung und der Erziehung in Verbindung treten. Ihn aber einseitig von dem Begriff der Erziehung abhängig machen, hieße seine Eigenbedeutung zerstören. Die Forderung des „erziehenden Unterrichts“, wie sie Herbart stellt, hat ihre Berechtigung gegenüber einem bloßen Kenntnisunterricht, aber sie darf nicht in dem Sinne mißverstanden werden, als ob der Unterricht einfach in den Dienst der Erziehung zu treten hätte, keinen Eigenwert besäße und nicht auch zu dem Begriff der Bildung ebenso wie zu dem der Erziehung in direkter Beziehung stehen könnte. Nicht nur als Teil der Erziehung, sondern schon für sich ist der Unterricht ein wesentliches Stück des pädagogischen Aktes. Der Unterricht kann wohl zu einem „Mittel der Erziehung“ werden, aber, wie Georg Simmel richtig sagt, es wirkt auch „die Erziehung, d. h. die Formung der seelischen Fähigkeiten, des a priori Lernens und Sichbetätigens überhaupt, auf den Unterricht“. Damit der Zögling als individuelles Subjekt „zu einer bestimmten Qualifiziertheit“ gebracht werden kann, bedarf es „gewisser Leistungen des Schülers, objektiv festzustellender Erweise seines Wissen und Könnens“¹⁾. Erscheint das als ein Zweck pädagogischer Tätigkeit oder einer Seite ihres Zweckes, so kann Erziehung auch ihrerseits in den Dienst dieses Zweckes treten, also als Mittel des Unterrichts dienen, ohne daß sich selbstverständlich ihre Bedeutung in diesem Mittelcharakter erschöpfen könnte. Die Tendenz auf das objektiv Sachliche und dessen pädagogischen Wert wird in dem Begriff des Unterrichts betont. Wenn so der Unterrichtsbegriff eine selbstständige Bedeutung hat, kann er wie bei Simmel dem der Erziehung geradezu koordiniert werden, eine Wechselbeziehung zwischen beiden ergibt sich da, ohne daß der eine oder der andere seine Selbstständigkeit einbüßte.

Eine andere Frage wieder ist, inwiefern „Vielseitigkeit des Interesses“ das Ziel des Unterrichts oder wenigstens dasjenige des erziehenden Unterrichts darstellen kann. Es ist natürlich ein Problem, einmal ob Vielseitigkeit des Interesses eine unbedingt notwendige Grundlage der Erziehung bildet, und dann ob diese Vielseitigkeit des Interesses in der Idee des Unterrichts als solchen liegt. Ob Erziehung unter allen Umständen den Weg über die Vielseitigkeit des Interesses nehmen muß, kann zweifelhaft erscheinen, ja Vielseitigkeit um jeden Preis könnte zerstreuen wirken und die Zwecke der Erziehung eher lähmen als fördern. Herbart schränkt demgemäß die Vielseitigkeit auch dahin ein, daß er sagt, „die Einheit des persönlichen Bewußtseins“ dürfe „nicht darunter leiden“. Der Unterricht solle „die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuen wirken“, und er werde es nicht „bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das seinige zusammenhält“²⁾. Das vielseitige Interesse in Herbarts Sinn soll also durchaus einen systematischen Charakter tragen und durch die Einheit des persönlichen Bewußtseins zusammengehalten werden. Dann kann es sich

¹⁾ G. Simmel, *Schulpädagogik* (Osterwied 1922) S. 19.

²⁾ Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen* § 65.

aber auch nicht um eine absolute, sondern nur um eine relative Vielseitigkeit handeln, denn die Vielseitigkeit muß sich nach der psychischen Struktur der jeweiligen Persönlichkeit und den Grenzen ihrer Bewußtseinseinheit richten. Nur soweit ein systematischer Zusammenhang in dem persönlichen Bewußtsein möglich ist, darf Vielseitigkeit gehen. Dann kann sie aber unter Umständen eine starke Konzentration bedeuten, ja den Anschein einer Einseitigkeit erwecken, wenn die Ausbildung zum Zweck der Erziehung nach einer ganz bestimmten Richtung erfolgen muß. Wenn man nun die Frage des Erziehungswertes ausschaltet und das Problem der Aufgaben des Unterrichts voranstellt, so wird man auch den Begriff der Vielseitigkeit des Interesses für die Bezeichnung des Unterrichtsziels nicht eindeutig finden. Man muß sich hüten, diesen Begriff in einem ganz formalen Sinn zu nehmen. Man käme dann auf die Forderung einer bloßen Formalbildung, die das pädagogische Ziel nicht ausfüllen kann. Gerade der Unterricht kann sich nicht damit begnügen, nur gewisse Formen seelischer Funktionen ohne Inhalte zu entwickeln, man würde dann fragen, weshalb es des Umwegs über die Fülle der sachlichen Werte des Unterrichts bedürfe, ob sich die bloßen Formen nicht auch auf andere, einfachere Weise bilden ließen. Die sachliche Werthastigkeit könnte dann ja im Grunde gleichgültig sein, durch Fiktionen oder Sinnlosigkeiten, an denen sich die Funktionen üben, ließe sich vielleicht auch der Erfolg einer solchen bloß formalen Bildung erzielen. Aber die seelischen Funktionen sind nicht leere Formen, die sich schematisch vergrößern und vermehren ließen, sie sind von vornherein inhaltbezogen, lassen sich nicht auf beliebige Inhalte anwenden, sondern nur auf einen begrenzten Bezirk, innerhalb dessen gewisse Variierungen möglich sind. Die Funktionen müssen mit sachlichem Wertgehalt erfüllt sein, sie werden nicht dadurch ausgebildet, daß sie zu möglichst viel und möglichst vielerlei Inhalten in Beziehung treten, sondern dadurch, daß sie möglichst hohe, ihnen gemäße sachliche Bildungswerte in sich aufnehmen. Der Unterricht hat daher nicht eine Menge von bloßen Funktionsformen zu erziehen, sondern er hat sachliche Bildungswerte zu übermitteln, die in ihrer Struktur den Grundrichtungen der psychischen Struktur adäquat sind, an deren Erarbeitung die Seele mit ihren Funktionen gestärkt und zugleich mit Wertgehalt erfüllt wird. Wohl aber müssen die Bildungswerte des Unterrichts in einem systematischen Zusammenhang stehen, und muß dieser dann in der Struktur der Seele eine persönliche, lebendige Form erhalten. Eine Einheit der Wertmannigfaltigkeit je nach der Persönlichkeit des Aufnehmenden und innere Verlebendigung der aufgenommenen Werte zu einem gegliederten Ganzen, das ist allerdings Ziel des Unterrichts.

Gerade wenn man dem Begriff des Unterrichts seinen pädagogischen Eigenwert läßt, kann man ihn zu den Begriffen der Erziehung und der Bildung in die richtige Beziehung setzen. Es zeigt sich dann auch wohl, daß man, wenn man die immanente Wertstruktur des Unterrichts selbst würdigt, pädagogische Zwecke vielleicht eher erfüllt, als wenn man den Unterricht direkt abhängig machte von Erziehung und Bildung. Denn

der richtig gehandhabte und aufgefaßte Unterricht wird sich von selbst in Erziehungs- und Bildungswerte umsetzen, er strebt von sich aus pädagogischen Zielen zu und hat daher seine notwendige Stelle im pädagogischen Zweckzusammenhang. Die selbständige pädagogische Bedeutung des Unterrichts, ebenso aber seine Beziehungen zu Erziehung und Bildung treten am deutlichsten in der Institution der Schule mit ihren mannigfachen Formen hervor. Wenn man die Aufgabe der Schule bloß im Unterricht oder bloß in der Erziehung oder bloß in der Bildung sieht, wird man ihrem Wesen nicht gerecht. Sie hat besondere Unterrichtszwecke, und diese machen ihren hauptsächlich nach außen hin sich offenbarenden Inhalt aus, aber in diesen Unterrichtszwecken und neben diesen hat sie auch Erziehungs- und Bildungszwecke. Wenn man nur eine Art von Zwecken für die Schule gelten läßt, dann gelangt man zu einseitiger, undurchführbarer Auffassung ihres Daseins. Betrachtet man sie nur als Unterrichtsanstalt, dann wird leicht die Ansammlung von Kenntnissen und der Wissensdrill zum Selbstzweck, wogegen Erziehung und Bildung vernachlässigt werden; das Ideal wäre dann etwa nach Art moderner Sprachinstitute zu denken, in denen man in möglichst kurzer Zeit und auf möglichst bequeme Weise eine fremde Sprache lernen soll, oder gar nach Art von Paukuren für irgendwelche Prüfungen, wobei nur auf den einzupaukenden Stoff, nicht aber auf das persönliche Verhalten des Schülers Wert gelegt wird. Sieht man in der Schule nur eine Erziehungsanstalt, dann kann ein aufdringlicher moralischer Zug sich geltend machen, wobei Strafe und Belohnung in irgendwelcher Form eine übergroße Bedeutung erhalten, dann erscheinen die inhaltlichen Werte leicht als unwesentlich, nur als Mittel zur Erziehungsbetätigung, man fühlt sich da an Erziehungsheime, Besserungsanstalten u. dgl. erinnert. Soll aber die Schule eine Bildungsanstalt in dem Sinne sein, daß sie direkt und ausschließlich sich auf Bildung als ihren Zweck richtete, dann kann Bildung leicht im Sinne weltmännischer Bildung verstanden werden, wie man sie auf den Ritterakademien des 17. Jahrhunderts erwerben konnte, oder man läßt die Schule zu einem schönegeistigen Zirkel werden. Für eine bloße Unterrichtsanstalt würde die Schule zu viel Wert auf Ausbildung seelischer Fähigkeiten und auf die Form gegenüber dem Inhalt legen, für eine bloße Erziehungsanstalt böte sie zu viel Freiheit und wirkte zu wenig direkt auf das einzelne Individuum, für eine bloße Bildungsanstalt enthielte sie schon zu viel Zwang und ginge zu wenig auf die höchsten und wesentlichsten Werte des geistigen Lebens. Aber das Charakteristikum der Schule liegt gerade darin, daß sie eine eigentümliche einheitliche Verbindung der verschiedenen Zwecke schafft und so ein Ganzes darstellt, in dem bald diese Zwecke ineinandergehen, bald der eine oder der andere hervortritt, nicht in regellosem Wechsel, sondern auf Grund pädagogischer Gesetzmäßigkeit selbst. Georg Simmel sagt in bezug auf das Verhältnis von Erziehung und Unterricht: „Die Zweiseitigkeit: Unterricht und Erziehung — ist immerhalb der Schule die Einheit: daß der Unterricht den Inhalt, die Erziehung den Prozeß des Lehrens und Lernens zum Gegenstand

hat“¹⁾. Das ist noch etwas zu schematisch ausgedrückt, denn auch durch den Unterrichtsinhalt kann man erzieherisch wirken, und andererseits haben Lehren und Lernen natürlich auch zum Unterricht Beziehung, aber die inhaltlich-sachliche Grundtendenz des Unterrichts gegenüber der auf seelische Fähigkeiten gerichteten Erziehung ist damit hervorgehoben, und richtig ist jedenfalls, daß die Zweifelt von Unterricht und Erziehung in der Schule zur Einheit werden muß, ja man wird auch die Bildung in diese Einheit einbeziehen, wenn auch die letzte Vollendung der Bildung in der Schule natürlich noch nicht erreicht werden kann. Wesentliche Grundlagen für die Bildung müssen in der Schule erworben werden, und ihre Ziele müssen durchaus die Ziele des pädagogischen Aktes überhaupt sein, die Richtung auf die Idee der Bildung muß daher bei aller Betonung des Unterrichts oder der Erziehung vorhanden sein, und nicht mit Unrecht sieht man in der Heranführung zu einer bestimmten Bildungsstufe, sei es der grundlegenden Allgemeinbildung oder der Berufsbildung, das eigentliche Ziel, das bei Abschluß der Schule in der Hauptsache erreicht sein soll.

Die Einheit, welche die Schule herstellt, ist keine absolute, statische, sondern eine relative, dynamische Einheit. Es kann darin entsprechend der jeweiligen Aufgabe das eine oder das andere Moment mehr zum Vorschein kommen und doch eine Einheit gewahrt bleiben. Bei der verzweigten Organisation des Schulwesens, wie es sich in der Neuzeit gestaltet hat, können daher auf den verschiedenen Stufen, je nachdem es die Struktur des pädagogischen Aktes verlangt, Zwecke des Unterrichts, der Erziehung oder der Bildung mehr in den Vordergrund treten. Nach den Altersstufen der Zöglinge ebenso wie nach den verschiedenen praktischen Zielen muß der pädagogische Akt eine andere Form annehmen und hat auch andere Aufgaben. Die Differenzierung des Schulwesens in mannigfaltige Schulgattungen hat daher durchaus ihre Berechtigung, aber bei aller Vielgestaltigkeit muß natürlich eine Einheit vorhanden sein, und die Differenzierung darf nicht willkürlich erfolgen, sondern muß pädagogischer Gesetzmäßigkeit gehorchen. Das Vorherrschen von Unterrichts-, Erziehungs- oder Bildungszwecken wird besonders an den für verschiedene Altersstufen bestimmten Schulgattungen deutlich. Im Kindergarten und in der ersten Schulzeit herrschen die Erziehungszwecke ganz vor, für die folgenden Jahre der Volksschule ist dann die enge Verbindung zwischen Unterricht und Erziehung charakteristisch, wobei die Erziehung noch einen starken Faktor bildet, und auch die Bildungsmomente, die allmählich bis zum Ende der Volksschulzeit mehr und selbständiger hervortreten, sind noch durch ihre Verflechtung mit Unterrichts- und Erziehungsmomenten gekennzeichnet. Die auf der Volksschule erworbene Bildung trägt, so grundlegend sie ist, meist noch den Stempel des Gelernten und Aneezogenen. Daher bedarf sie notwendig einer Ergänzung, und sie findet diese in Fortbildungsschulen und Berufsschulen. Da hat der Unterricht einen freieren Charakter,

¹⁾ G. Simmel, Schulpädagogik (Osterwieck 1922) S. 16.

und Bildungsmomente werden mehr betont, allerdings wesentlich nur die Momente einer praktischen Berufsbildung in beschränktem Kreis. In den „höheren Schulen“ (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule usw.) liegt von vornherein der Schwerpunkt mehr in der Verbindung von Unterricht und Bildung, Erziehung spielt selbstverständlich auch, namentlich auf den unteren Stufen, eine Rolle, aber nicht so stark und offensichtlich, wie bei der Volksschule, die höhere Schule setzt bereits ein erreichtes Erziehungsniveau voraus und kann auch der Familie und der Umwelt mehr Erziehungsaufgaben überlassen als die Volksschule. So kann, besonders auf der Oberstufe der höheren Schulen, der Erziehungszwang gelockert und einem freien Bildungsstreben Raum geschaffen werden. Das Ziel kann demgemäß hier in einer allgemeinen Bildung bestehen, die nicht nur einen elementar grundlegenden Charakter trägt, sondern durch ihre weitere inhaltliche, kulturelle Bezogenheit schon auf bestimmte Schichten des geistigen Lebens hinweist und sowohl einen gewissen Abschluß der Schulbildung darstellt als auch die Grundlage für die Bildung in einer Reihe von Berufen von geistig-kultureller Bedeutung. Die höchste Stufe der Schulorganisation, die Hochschule in ihren verschiedenen Formen, zeigt schon nicht mehr den eigentlichen Charakter einer Schule, bei ihr ist nicht nur der Erziehungszwang, sondern auch der Unterrichtszwang gelockert, der Unterricht kann da eine freie Anleitung zu selbständiger wissenschaftlicher Erarbeitung werden, eine vollendende systematisch-wissenschaftliche Bildung mit Bezug auf den jeweiligen Beruf und seine kulturellen Grundlagen erscheint da als Ziel. Es ist bezeichnend, daß auf dieser Stufe der Unterricht die Form eines bloßen Vortrags durch den Lehrer oder freier Besprechungen und gemeinsamer Untersuchungen annimmt. Diese letzte Organisationsstufe bedeutet nicht etwa einen willkürlichen, nachträglich aufgesetzten Auspuß zum Schulwesen, sondern ist im notwendigen Fortschritt des pädagogischen Aktes begründet. Auch die Volksschulbildung und Fortbildungs- oder Berufsschulbildung strebt über sich hinaus nach einer solchen Stufe vollendender Bildung, nur daß da infolge des Aufgehens im empirisch-praktischen Interesse eine besondere Organisation nicht besteht. Berufliche Gemeinschaft, Familie, freie Vereinigungen zu irgendwelchen Zwecken und andere Beziehungen des praktischen Lebens können da ein Stück Bildungsarbeit leisten, weitere Aufgaben hat sich die Volkshochschule gestellt, hat sie aber bisher erst in unvollkommener Weise erfüllen können.

So ist die Schule mit ihrer verzweigten Organisation ein eigenartiges pädagogisches Gebilde, in dem Aufgaben des Unterrichts, der Erziehung und der Bildung sich verflechten und der pädagogische Akt nach seinen verschiedenen Seiten und Richtungen hin sich auch äußerlich darstellen kann. Gerade dadurch, daß sie mannigfache, mitunter scheinbar auseinandergehende pädagogische Aufgaben zu verwirklichen und zu einer Einheit zusammenzufügen hat, wird sie der Tendenz des Pädagogischen auf ein systematisches Ganzes gerecht. Ihre Ziele werden bestimmt durch die allgemeinen und notwendigen Ziele der Pädagogik überhaupt.

Bildung, Erziehung, Unterricht sind drei pädagogische Grundbegriffe, von denen jeder seinen besonderen pädagogischen Sinn hat und keiner entbehrt werden kann. Sie verhalten sich nicht einfach schematisch wie übergeordnete und untergeordnete Begriffe zueinander, deren Gebiet durch größere und kleinere konzentrische Kreise bezeichnet wäre. Wohl hat der Begriff der Bildung einen weiteren Umfang als derjenige der Erziehung, und dieser wieder einen weiteren Umfang als derjenige des Unterrichts, aber jeder prägt die Tendenz des pädagogischen Aktes in einer besonderen Richtung aus und hat seinen Eigencharakter. Die drei Begriffe berühren sich und gehen teilweise ineinander über, aber behalten doch ihre besondere wesentliche Bedeutung für sich. Man kann sagen, in jedem gewinnt das Ganze des pädagogischen Aktes einen besonderen Ausdruck, jeder der drei Begriffe enthält die beiden anderen schon irgendwie mit in sich, und doch hebt jeder für sich ganz bestimmte Seiten des pädagogischen Aktes im Gegensatz zu den beiden anderen Begriffen hervor. Diese eigentümliche Versflochtenheit der Begriffe und die teleologische Ganzheitstendenz ist gerade für das Wesen des Pädagogischen charakteristisch. Im Begriff der Bildung wird das pädagogische Ziel positiver Wertentscheidung von innen her bezeichnet, beim Begriff der Erziehung liegt der Ton auf dem Prozeß der pädagogischen Einwirkung auf andere und des Erleidens dieser Einwirkung, der Begriff des Unterrichts läßt die Bedeutung der sachlich-inhaltlichen Übermittlung hervortreten. Dabei muß der Begriff der Bildung als Zielbegriff eine überragende systematische Bedeutung für die Pädagogik besitzen, aber er reicht über das eigentlich Pädagogische hinaus in kultur- und wertphilosophisches Gebiet, während der Begriff der Erziehung innerhalb der Sphäre des Pädagogischen verbleibt, doch diese Sphäre nicht ausfüllt, sondern zu seiner Ergänzung und Fruchtbarmachung des Begriffs der Bildung bedarf. Der Begriff des Unterrichts wird aus Aufgaben der Erziehung wie der Bildung heraus gefordert, aber er ist auch kein bloßes Mittel für diese Aufgaben, sondern er fördert diese dadurch, daß er besondere aus seinem eigenen pädagogischen Wesen sich ergebende Aufgaben löst.

Die Pädagogik der Gegenwart hat die wichtige Forderung zu erfüllen, sich auf ihre eigenen Grundbegriffe zu bestimmen und diesen gerecht zu werden. Nur so kann sie angesichts der Fülle der Probleme und der Wirnis vieler Einzelbestrebungen doch den Weg zu einem System finden. Dieses System muß aber den pädagogischen Akt nach allen seinen Seiten beleuchten. Nicht darf ein Begriff einseitig sich herausheben, wie das bei manchen früheren Systemen der Pädagogik der Fall ist, vielmehr muß das moderne System der Pädagogik gekennzeichnet sein durch seine Allseitigkeit, seine Vielgestaltigkeit bei aller Ganzheit, wohl muß der Bildungsbegriff sich als herrschender Zielbegriff offenbaren, aber gerade dabei müssen Erziehung und Unterricht zu ihrem vollen eigenen Rechte kommen. Das Bildungsideal der Gegenwart trägt nicht einen absoluten, statischen, sondern einen relativen, dynamischen Charakter, es muß eine lebendige Einheit der Mannigfaltigkeit darstellen.



IV. Hauptrichtungen der gegenwärtigen Pädagogik.

Wenn man Richtungen der Pädagogik ihren Grundzügen nach charakterisieren will, dann tritt deutlich zutage, wie pädagogische Bestrebungen einerseits in die Tiefe philosophischer Probleme des Lebens und der Kultur hineinreichen können und wie sie andererseits mit empirisch-praktischen Tendenzen in enger Verbindung stehen. Die Beziehung des Pädagogischen auf das Ganze des persönlichen und kulturellen Lebens führt dazu, daß das Pädagogische in seinen tatsächlichen Äußerungen teilnimmt an der Kompliziertheit der Wirklichkeit, daß es mancherlei Verschlechtungen und Verwebungen eingeht, aus denen es nachher für die rückschauende, analysierende Betrachtung nur schwer herauszulösen ist. Und doch muß die Aufgabe der Wissenschaft darin bestehen, den besonderen Charakter des rein Pädagogischen zu bestimmen und abzugrenzen, um es dann in all seinen empirischen Verwicklungen und Vermischungen aufspüren zu können.

Daß in der Geschichte der Pädagogik eine spekulative und eine empirische Richtung als Typen sich gegenübergetreten sind¹⁾ und beide ihren Rang zu behaupten gesucht haben, ist nicht zufällig. In der Pädagogik ist einmal die notwendige Tendenz vorhanden, ihre Grundsätze philosophisch zu begründen und zum Aufbau eines Systems zu gelangen, aber es liegt in ihr auch die Aufgabe, in die empirische Wirklichkeit einzugreifen und sie zu gestalten. Doch wenn eine dieser beiden Tendenzen sich als allein maßgebend gebärdet, entsteht ein einseitiges Bild; viele geschichtliche Systeme der Pädagogik leiden an solcher Einseitigkeit, entweder wird das Streben nach philosophischer Begründung zu dogmatischer Spekulation, der die reale Grundlage fehlt, oder das Hasten an der Menge empirischer Beobachtungen verhindert ein Aufsteigen zu prinzipiellen theoretischen Überlegungen. Das echte pädagogische Problem besteht in der Vereinigung von beiden. Das Pädagogische muß seinem Wesen nach sowohl philosophisch orientiert sein als auch in empirisch-praktischer Tätigkeit sich äußern, und zwar dürfen damit nicht zwei getrennte Seiten heraustrreten, sondern es muß gerade eine Einheit hergestellt werden. Idealer Wert und Wirklichkeit müssen im pädagogischen Akt zur Verschmelzung gebracht werden, das Philosophische soll da im Wirklichen praktisch werden,

¹⁾ Vgl. M. Frischeisen-Köhler, *Bildung und Weltanschauung* (Charlottenburg 1921).

und das Wirkliche soll zum Sollen emporgehoben werden. In der Verbindung dieser Beziehungen zu einem lebendigen Ganzen drückt sich gerade die Eigenart des Pädagogischen aus, das Gebiet der Pädagogik liegt ja zwischen der idealen Wertosphäre und der Wirklichkeitssphäre, und es ist nicht ein isoliertes Zwischenbereich, sondern es hat stets rege Beziehungen nach der einen, wie nach der anderen Richtung hin, es stellt eine dynamische Verbindung zwischen Wert und Wirklichkeit dar. Man könnte Wert und Wirklichkeit als die beiden Pole bezeichnen, die den elektrischen Strom des Pädagogischen möglich machen und beide notwendig zusammengehören.

Diese eigenartige Struktur der Pädagogik, die Beziehungen zu den verschiedensten theoretischen und praktischen Gebieten fordert, bringt es aber auch mit sich, daß andere Gebiete leicht die Pädagogik beeinflussen können, ja sie von sich abhängig zu machen suchen. Das Pädagogische kann infolge seiner besonderen Kompliziertheit eine Fülle von Gehalt von anderswo in sich aufnehmen, es muß zu dem Ganzen des kulturellen Lebens ein Verhältnis haben und dieses in zweckgemäße, extraktive Form bringen, aber es läuft dabei Gefahr, unter der Einwirkung eines bevorzugten Gebietes seine innere Selbstständigkeit einzubüßen und in einseitige Richtung gedrängt zu werden. Dieser Gefahr sind dann auch pädagogische Strömungen meist nicht entgangen. Nicht nur sind pädagogische Bestrebungen in allgemeinen philosophischen Grundsätzen begründet worden — das ist selbstverständlich nicht abzulehnen, wenn es in kritischer Weise erfolgt —, sondern es sind Voraussetzungen und Vorurteile aus theoretischen wie praktischen Gebieten dogmatisch übernommen worden, ohne daß die Pädagogik deren besondere pädagogische Stichhaltigkeit prüfte. Die vielen pädagogischen Richtungen, die geschichtlich hervorgetreten sind, unterscheiden sich daher mehrfach nicht so sehr durch ihren rein pädagogischen Charakter als durch eine viel weitere Gesamttenenz, in welcher der Einfluß von anderen Gebieten des theoretischen oder praktischen Lebens vorherrscht. Praktisch gerichtete kulturelle Strömungen mannigfacher Art suchen ihren Ausdruck in pädagogischen Lehren und bedienen sich dieser zu ihren Zwecken. Nicht nur philosophische Weltanschauungsgedanken wirken auf pädagogische Bestrebungen, sondern auch religiöse, politische, gesellschaftliche u. a. Ansichten gehen enge Verbindungen mit dem Pädagogischen ein und trüben gelegentlich die Reinheit wissenschaftlich-pädagogischer Systematik. Die pädagogische Problematik erscheint als eingebettet in die Problematik einer ganzen Kultur mit ihren mannigfachen Tendenzen. Es ist begreiflich, daß geistige wie materielle Strömungen einer Kultur, die tief in das praktische Leben eindringen, sich auch in pädagogischen Bestrebungen äußern wollen, denn durch die pädagogische Form können sie sich eine Fortwirkung auf die Folgezeit sichern. Natürlich werden mißbräuchlicherweise auch gerade Modeströmungen, die ihre innerliche Unsicherheit hinter äußerem Schwall verbergen, Einfluß auf das pädagogische Gebiet zu erringen suchen, um sich so über ihre zeitliche Bedingtheit hinaus fortzusetzen, was ihnen aber auf die Dauer doch nicht gelingt. Solchen Einwirkungen ausgesetzt,

sind pädagogische Richtungen einer Zeit oft nur schwer in ihrem eigentlich pädagogischen Charakter zu erkennen und beurteilen. Für eine philosophisch-pädagogische Betrachtung aber ist es nötig, hinter zeitlich zufälligen Formen die tiefliegenden allgemeinen Probleme aufzustellen.

Die Pädagogik der Gegenwart gibt in ihrer Vielgestaltigkeit und Vieltätigkeit ein Bild der modernen Kultur. Wie die Philosophie teilt hat an dem Charakter des kulturellen Lebens mit seiner Fülle oft sich widerstrebender Tendenzen¹⁾, so auch in der Pädagogik. Die differenzierte Mannigfaltigkeit kann gelegentlich geradezu als ein Chaos erscheinen, denn es erscheint kaum möglich, in ihr eine Einheit zu finden. Überkommenes kämpft oft heftig mit Neuaufstrebendem und mischt sich doch auch wieder mit ihm, Altes ist in seinen Grundlagen erschüttert und vermag nicht mehr das andrängende Leben in seinen verbrauchten Formen zu fassen, das revoltierende Neue aber hat selbst noch keine feste Form errungen. Unsere Zeit hat den Charakter einer Übergangsperiode. Es ist verschelt, in ihr ohne weiteres nur Zeichen der Decadence zu sehen und von einem Untergang der Kultur zu sprechen, der Kampf der Gegensätze braucht noch kein Merkmal sinkender Kraft zu sein, er kann auch als Merkmal aufstrebenden Sturms und Drangs gedeutet werden. Nicht das Phänomen eines Sterbens der Kultur beobachten wir in der Gegenwart, sondern das Phänomen tiefgreifender Umformungen auf den verschiedensten kulturellen Gebieten unter dem Einfluß wirtschaftlicher, technischer wie auch geistiger Faktoren. In einem solchen Umwandlungsstadium kann kein einheitliches Kulturideal vorhanden sein und ebenso kein einheitliches Bildungsideal, nur Tendenzen dazu können sich aufweisen lassen. Gerade in einer derartigen Zeit kann das Streben nach pädagogischem Einfluß besonders stark sein, Überkommenes sucht in dem Gebiet der Erziehung seinen letzten Halt zu wahren und die Möglichkeit des Fortwirkens damit festzuhalten, Neues der verschiedensten Art sucht mit Recht oder Unrecht möglichst rasch durch Einwirkung auf die pädagogische Sphäre Aussicht auf Bestand in der Zukunft zu schaffen. Dabei wird das Pädagogische leicht nicht seinem immanenten Zweck nach gewürdigt, sondern zum Mittel ganz andersartiger Zwecke gemacht. Das starke Interesse an pädagogischem Leben, wie es in der Gegenwart zweifellos vorhanden ist, darf man darum noch nicht ohne weiteres als einen Beweis für das Vorhandensein einer Menge von fruchtbaren rein pädagogischen Ideen ansehen, denn vieles, was als pädagogische Reformlehre sich gebärdet, stellt nur ein verkleidetes politisches oder gesellschaftliches oder sonstwie beschaffenes Dogma dar, das sich des pädagogischen Mantels bedient. So läßt sich die unübersehbare Mannigfaltigkeit der mit pädagogischem Anspruch auftretenden Bestrebungen doch etwas vereinfachen, wenn man kritisch nach ihrem rein pädagogischen Wert fragt. Dennoch wird es kaum möglich sein, die pädagogischen Richtungen der Gegenwart mit systematischer Vollständigkeit aufzuzählen, denn von den verschiedensten Punkten aus sind

¹⁾ Vgl. dazu mein Buch „Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts“ (Stuttgart 1922).

Ansätze zur Bearbeitung philosophischer Probleme gemacht worden, teils indem man die oder jene Prinzipienfrage erörterte, teils indem man von allerhand Einzelfragen der Erziehung oder des Unterrichts ausging. Es ist charakteristisch, daß in der letzten Zeit kein großes pädagogisches System mehr ausgebildet worden ist, ja auch kaum der Versuch zu seiner Ausbildung unternommen worden ist. Eine Furcht vor den spekulativen Neigungen früherer pädagogischer Systeme macht sich geltend, dagegen läßt sich eine Vorliebe für die Behandlung spezieller Probleme mit Rücksicht auf die empirisch-praktische Ausgestaltung pädagogischer Ideen wahrnehmen. Selbst wenn man sich an pädagogische Systeme der Vergangenheit anlehnt, z. B. an Pestalozzi oder an Herbart, so übernimmt man meist nicht die prinzipielle philosophische Grundlegung, sondern man begnügt sich mit der Befolgung einiger oder mehrerer praktischer Grundsätze, die von diesen Pädagogen aufgestellt sind und die man auch in der Gegenwart noch für fruchtbar hält. Ja, es konnte eine Zeitlang scheinen, als werde die Pädagogik, dem Beispiel anderer Wissenschaften folgend, sich in empirischen Einzeluntersuchungen verlieren. Und doch kann die Pädagogik weniger als irgendeine Wissenschaft bei einer bloßen Spezialisierung stehenbleiben. Die pädagogischen Probleme drängen von selbst dazu, in prinzipielle Kulturprobleme und in philosophische Probleme einzumünden, sie widersetzen sich einer zu weitgehenden Vereinzelung, welche die Verbindung mit dem Wertganzen der Kultur oder mit den Fundamenten philosophischer Weltanschauung abreißt. Der Pädagogik ist gerade die Ganzheitsstendenz wesentlich: nicht nur richtet sich pädagogisches Tun auf die Persönlichkeit als Ganzes, nicht auf einzelne seelische oder körperliche Fähigkeiten für sich, sondern auch die Pädagogik als Wissenschaft geht nicht in Einzeluntersuchungen auf, sondern strebt notwendig zu einem Ganzen und sucht in ihrer Ganzheit ein Verhältnis zum Ganzen der Erkenntnis und des Seins, zu Philosophie und Leben. Demgemäß sind auch in der Gegenwart wieder Bestrebungen am Werk, die der analysierenden und spezialisierenden Richtung naturwissenschaftlich-psychologischer oder empirisch-praktischer Pädagogik gegenüber den Ganzheitscharakter der Pädagogik betonen und auf pädagogische Grundprobleme hinweisen, in denen diese Beziehung zum Ganzen, sei es des seelischen Lebens, sei es des Wertbereichs der Kultur, eine Rolle spielt. Da tritt die Verbindung der Pädagogik mit den Geisteswissenschaften und mit der Philosophie wieder hervor, da bricht sich wieder ein Streben nach systematischer Bahn, nicht nach einer Systematik, die dogmatisch sich über das Empirische und Individuelle hinwegsetzte oder es vergewaltigte, um eine äußere schematische Geschlossenheit zu erreichen, sondern nach einer Systematik, die eine innere Lebendigkeit besitzt, die gerade durch philosophische Vertiefung das Konkrete zu seinem Recht kommen läßt und eine Ordnung der Glieder auf Grund der ihnen selbst innewohnenden dynamischen Beziehung zu einem Ganzen bildet. Es ist eine wichtige Aufgabe, solche grundlegenden systematischen Tendenzen in der Pädagogik der Gegenwart aufzuweisen, denn sie können auch Richtlinien für die Zukunft abgeben.

Wenn hier einige Hauptrichtungen der modernen Pädagogik hervor-
gehoben werden sollen, so geschieht das mit bewußten Beschränkungen. Es
sollen dabei nicht die vorhandenen pädagogischen Richtungen irgendwie
registriert werden, sondern es sollen nur unter dem Gesichtspunkt eines
bestimmten Problemkomplexes ein paar philosophisch-pädagogische Grund-
gedanken herausgegriffen werden, an denen sich eine Scheidung prinzipieller
Standpunkte deutlich machen läßt (wenn ich dabei einzelne Vertreter mit
Namen nenne, so soll das nur zur gelegentlichen Illustrierung der Gedanken
dienen). Damit wird keineswegs behauptet, daß die ausgewählten Rich-
tungen die einzig bedeutsamen seien und andere, nichtervähnte als wertlos
zu gelten hätten, ja nicht einmal das soll gesagt sein, daß die skizzierten
Standpunkte die möglichen Stellungnahmen innerhalb des betreffenden
Problemkreises erschöpfen. In keiner Weise soll ein historisches Bild der
pädagogischen Strömungen der Gegenwart geboten werden. Das zeitlich
Bedingte soll auch an den behandelten Richtungen gerade abgestreift werden,
das pädagogisch Wesentliche in ihnen soll auf eine zeitlose Ebene philo-
sophischer Problematik projiziert werden¹⁾. Eine solche philosophische Ver-
tiefung ist notwendig, wenn man pädagogische Prinzipien in ihrer Be-
deutung erkennen will, sie allein ermöglicht auch eine prinzipielle Ent-
scheidung in der Beurteilung sich widerstreitender Standpunkte.

Pädagogische Richtungen können sich vor allem durch die inhalt-
liche Bestimmung des Ziels der pädagogischen Tätigkeit in charakte-
ristischer Weise unterscheiden. Durch die Zielbestimmung erhält die päd-
agogische Gesamtanschauung ihre entscheidende Ausprägung, gerade darin
kommt auch ihre kulturelle, und philosophische Tragweite deutlich zum Aus-
druck. Die Zielbestimmung ist selbstverständlich auch für den ganzen Weg
zum Ziel von Bedeutung, aber es braucht nicht nur ein Weg zu einem
Ziel zu führen.

Wenn als Ziel der pädagogischen Tätigkeit die Bildung bestimmt
wird, so erscheint diese Bestimmung noch zu formal — wenn sie auch
keineswegs bloß formal ist —, sie verlangt eine genauere inhaltliche An-
gabe, worin dies Ziel seine gegenständliche Verwirklichung findet. So ist
es eine grundlegende Frage, ob die Pädagogik ihr Ziel in der Bildung
des Individuums als solchen sehen solle oder ob dies Ziel in die Ge-
meinschaft zu setzen sei. Diese Frage der Pädagogik weist schon hin auf das
umfassendere philosophische Problem des Verhältnisses von Individuum
und Gemeinschaft. In der Kulturphilosophie, der Geschichtsphilosophie,
der Soziologie ist es von prinzipieller Wichtigkeit zu fragen, ob der
Begriff des Individuums oder derjenige der Gemeinschaft ausschlag-
gebende Bedeutung besitzt und wie die Beziehung des einen Begriffs zum
anderen zu denken ist. Der ganze Gang der Geschichte, die ganze Ent-
wicklung der Kultur und der Gesellschaft erscheint in einem anderen

¹⁾ Mehr geschichtlich referierend habe ich einige Hauptrichtungen der gegen-
wärtigen Pädagogik in der von mir bearbeiteten 6. Aufl. von Gemans Geschichte der
neueren Pädagogik (Osterwies 1921. Der Bücherfisch des Lehrers Bd. 10) Kap. 15
skizziert.

Licht, je nachdem der eine oder der andere Begriff im Vordergrund steht. Strömungen der Lebens- und Weltanschauung charakterisieren sich durch die Beziehung auf einen der beiden Begriffe. So steht hier die pädagogische Fragestellung ohne weiteres im Zusammenhang mit tiefergehenden philosophischen Fragestellungen.

Die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft gehört zu den schwierigsten Problemen der ganzen Kultur der Gegenwart, denn dies Verhältnis hat durch die verschiedensten Bewegungen eine ungeheure Komplizierung erfahren, und das Problem, das darin steckt, ist nicht nur ein abstrakt allgemeines Problem, sondern tritt an jeden Einzelnen in konkreter Form heran und verlangt gebieterisch eine Antwort. Der Einzelne steht in Kreisen verschiedenster Art, er gehört nicht nur der großen Gemeinschaft des Staates an, sondern ist auch Glied einer Gesellschaft, eines Standes, eines Berufes, einer Partei, und so gibt es noch mancherlei Kreise, an denen er teilnehmen kann. Gerade in unserer Zeit ist es vielen erst recht zum Bewußtsein gekommen, wie der Einzelne nicht allein steht, nicht sich isolieren kann, sondern gebunden ist mit tausendfältigen Banden an Gemeinschaften dieser oder jener Art. Gemeinschaften sind zu Mächten geworden, die das Individuum beherrschen, so daß der Einzelne fast nur als Diener, ja als Werkzeug dieser Mächte erscheint. Wohl können Individuen sich völlig einordnen in die Zwecke der Gemeinschaft, können sie in ihr die eigenen Ideen und Ziele verkörpert finden und darum sich als dienende Glieder der übergeordneten Gemeinschaft fühlen. So hatte Platon in seinem „Staat“ eine ideale Harmonie zwischen Individuum und Gemeinschaft gefordert. Aber empirisch kann der Einzelne die Macht der Gemeinschaft auch als Zwang empfinden und auf sein Recht freier Individualität ihr gegenüber pochen. Dann tritt das Individuum in Gegensatz zur Gemeinschaft, ja ein solcher Gegensatz kann zu erbittertem, tragischem Kampf werden, wenn das Individuum im Glauben an sein Recht seine individuelle Überzeugung im Widerspruch zu herrschenden Anschauungen des Gemeinschaftslebens vertritt und wenn es im Kampf für hohe Ideen, die vielleicht über seine Zeit hinausgehen, doch unterliegt, weil es zu schwach ist gegen die Macht der Gemeinschaft. Dann muß sich die Frage erheben, was ist die Gemeinschaft und welches Recht hat sie dem Einzelnen gegenüber, und anderseits, was ist das Individuum als solches und in welchem Verhältnis muß es zur Gemeinschaft stehen. Dieses Problem ist von Bedeutung für die prinzipielle Frage nach dem Ziel der Erziehung und Bildung. Soll der Einzelne zu einem für sich seienden, freien und selbständigen Individuum erzogen werden oder von vornherein zum Glied der Gemeinschaft gemacht werden: in der Beantwortung dieser Frage scheiden sich wichtige Grundrichtungen der Pädagogik.

In einer Zeit, wo wie in der Gegenwart auf fast allen Gebieten des Lebens und der Kultur Umgestaltungen und Erschütterungen vor sich gehen, von denen das Leben des Einzelnen sowohl wie das der Gemeinschaft aufs tiefste ergriffen wird, da ist besonders leicht ein Konflikt

zwischen Individuum und Gemeinschaft und zwischen den beiderseitigen Interessen möglich. Da muß das Individuum sich auf sich selbst besinnen und sich selbst behaupten im Kampf ums Dasein, wenn es nicht blind sich mitreißen lassen will von Massenströmungen, deren Richtung und Ziel oft im Dunkeln liegt. Andererseits muß aber auch die Gemeinschaft gerade in solcher Zeit ihre Macht und Selbständigkeit verteidigen, damit sie nicht als bloßes Mittel von einzelnen Personen zu egoistischen Zwecken mißbraucht wird. Es ist begreiflich, daß in einer solchen Zeit die Beziehungen zwischen Individuum und Gemeinschaft sehr kompliziert und problematisch sind und daß da entgegengesetzte Bewegungen sich geltend machen. So ist für die Gegenwart sowohl eine Richtung des Individualismus als auch eine solche des Sozialismus charakteristisch.

Das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft hat im Laufe der Zeiten mancherlei Wandlungen erfahren. Die für die Gegenwart unmittelbar bedeutsame große Wandlung datiert in ihren Anfängen schon von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts her. Als das Zeitalter des Absolutismus zusammenbrach, als Rousseau sich gegen die bestehenden Gesellschaftszustände mit scharfer Kritik wandte, als man dann mit den Schlagworten „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ die Revolution predigte — da erhob sich auch in neuer Weise die Frage nach dem Recht des Individuums und seiner Stellung in der Gemeinschaft wie diejenige nach dem Recht der Gemeinschaft. Individualistische wie sozialistische Züge treten da hervor. Zwar fragt man zunächst noch im Sinne des Zeitalters der Aufklärung nach „allgemeinen Menschenrechten“, nach dem, was allen gemeinsam ist, und sieht in diesem allgemein Menschlichen auch das Wesen des Individuums. Aber dann in der Romantik am Ende des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts begann sich eine neue Wertung der Individualität durchzusetzen. Jetzt wurde als Individualität gerade das Eigenartige, Besondere angesehen, das, was einer nicht mit andern gemeinsam hat, und es wurde die Forderung aufgestellt, seine individuelle Eigenart auszubilden. So sagt Friedrich Schlegel: „Jeder gehe ganz den seinigen [Weg] mit froher Zuversicht, auf die individuellste Weise“¹⁾. Und Friedrich Schleiermacher verlangt in den „Monologen“, jeder Mensch solle „auf eigene Art die Menschheit darstellen“, „in eigener Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend Verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann“²⁾. Im 19. Jahrhundert hat sich so eine mächtige Richtung des Individualismus entwickelt. Das Individuum wird als solches gewertet, seine Ausbildung und Vollendung nicht nach allgemeinen Regeln und Gesetzen, sondern auf individuelle Weise wird gefordert. Philosophisch hat Friedrich Nietzsche diesem Individualismus den stärksten Ausdruck gegeben. Für ihn kann

¹⁾ Fr. Schlegel, Prosaische Jugendschriften, hrsg. v. Minor II, S. 362.

²⁾ Fr. Schleiermacher, Monologen 2. (Reclam S. 22.)

das Ziel der Menschheit nicht am Ende, sondern nur in den höchsten Exemplaren liegen, in den Genies, den Übermenschen, die ihm der Sinn der Erde sind. Der Einzelne als solcher in seiner individuellen Eigenart und Größe wird da gewertet und nicht gemessen an einem allgemeinen Maßstab. Die Heranzüchtung solcher großen Einzelmenschen wird als Ziel hingestellt. Die Masse wird gebildet von den Viel-zu-Vielen, den Überflüssigen, die bloßes Mittel und Werkzeug für den großen Einzelnen sind. Diese Richtung des Individualismus, besonders in Nietzsche'scher Färbung, aber auch in anderer Form, ist tief eingedrungen in das Leben und die Kultur der modernen Zeit. Ein neues Bewußtsein für den Wert der Individualität ist erwacht, die Ausbildung starker Individualitäten wird gefordert. So ist die Richtung des Individualismus in der Tat charakteristisch für unsere Zeit.

Aber dieser Wertung des Individuums steht gegenüber auch eine neue Wertung der Gemeinschaft. Im 18. und 19. Jahrhundert sind neue Formen des Gemeinschaftslebens auf sozialem, wirtschaftlichem und politischem Gebiet entstanden. Die Bedeutung der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Stände wurde besonders seit der französischen Revolution erkannt. Im 19. Jahrhundert wird demgemäß auch gerade der Wert der Gemeinschaft gegenüber dem Individuum betont. Neben dem Individualismus hat sich als eine wichtige Lebensanschauungsrichtung der Sozialismus entwickelt (das Wort natürlich nicht in irgendwie politischem, sondern in philosophischem Sinn genommen)¹⁾. Man betrachtete Gemeinschaft oder Gesellschaft oft geradezu als einen Organismus höherer Art, der über den Individuen stünde und ein selbständiges Leben führte, man wies darauf hin, daß große weltgeschichtliche Bewegungen Massenbewegungen wirtschaftlicher oder politischer Art seien und der Einzelne da nur eine Welle in der großen Strömung bilde. Die Ansicht gewann Boden, daß die Gemeinschaft das Erste sei, der Einfluß sozialer Verhältnisse auf das Individuum wurde hervorgehoben, ja man ließ das Individuum ein bloßes Produkt der Umwelt sein.

Daß diese beiden großen Strömungen, welche die ganze Kultur des 19. Jahrhunderts durchziehen, auch in der Pädagogik ihren Ausdruck gefunden haben, das ist nicht verwunderlich, denn beide sind nicht nur theoretische Systeme, sondern praktische Lebensanschauungen, die Einfluß auf die Gegenwart und auf die Zukunft ausüben wollen. Das Ziel der Erziehung und Bildung muß natürlich von Individualismus und Sozialismus in prinzipiell verschiedener Weise bestimmt werden, und die ganze Ausgestaltung der Pädagogik gewinnt demgemäß in den beiden Bewegungen einen anderen Charakter. Die Anhänger der einen Richtung, der Individualpädagogik, sehen das Ziel in einer Ausbildung der Individualität mit ihren Eigenarten, die andere Richtung, die Sozialpädagogik, betont gerade die Notwendigkeit der Erziehung zur Gemeinschaft.

¹⁾ Vgl. über Individualismus und Sozialismus auch mein Buch „Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts“ (Stuttgart 1922) S. 93 ff.

Von seiten des Individualismus wie von seiten des Sozialismus ist besonders seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts scharfe Kritik am bestehenden Schul- und Unterrichtswesen und an der ganzen herkömmlichen Pädagogik geübt worden. Man lehnt sich auf gegen einseitige Verstandesbildung, Kenntnisanhäufung und Einzwängung in Regeln, verwirft das Ideal einer vielseitigen Allgemeinbildung; hierin sind Individualpädagogik und Sozialpädagogik in der Hauptsache einig. Die Individualpädagogik im besonderen wendet sich noch weiter gegen jede Art von Massenerziehung, fordert weitgehende Berücksichtigung der Individualität des Zöglings und will eine individuelle Lehrweise ohne Schablone durchführen, die nur der Individualität des Lehrers und derjenigen des Schülers angepaßt ist. Dieser Individualismus in der Pädagogik zieht seine Nahrung aus der philosophischen Strömung des Individualismus. Friedrich Nietzsche hat mit seinen paradoxen Gedanken auch in der Pädagogik gewirkt. Bei der Umwertung der Werte, wie er sie vollzieht, verschont er auch das pädagogische Gebiet nicht. Wie er sich gegen die Herdenmoral wendet, so auch gegen die Herdenbildung. Die herkömmliche Erziehungsmethode der höheren Schulen, die, wie er meint, aus dem Menschen eine „Maschine“ machen will und im „Staatsbeamten“ das Ideal sieht, geißelt er scharf. Eine Bedeutung von Staat und Gesellschaft für die freien, auf sich stehenden Individuen und für ihre Entwicklung wird nicht anerkannt. Dabei hat Nietzsche nicht etwa ein rücksichtsloses Sichausleben gepredigt, wie es unverständige Auslegung glaubte, er hat nicht einfach eine Berechtigung aller individuellen Besonderheiten angenommen und nicht nur verneinend sich über das Erziehungswesen geäußert, sondern auch positive Gedanken über Bildung und Erziehung der Individualität entwickelt. Sein Bildungsideal trägt natürlich einen individualistisch-aristokratischen Charakter. Bildung ist ihm „das Leben im Sinne großer Geister, mit dem Zweck großer Ziele“¹⁾. Aber nicht um eine Nachahmung des Großen kann es sich dabei handeln, sondern das Nachleben soll nur der Anlaß sein für ein selbständiges Neuschaffen. Die rückwärtsschauende, historizistische Betrachtungsweise wird abgewiesen; den Menschen der Gegenwart wirft Nietzsche gerade vor, daß ihre Bildung „nur aus überkommenen Schätzen der Vergangenheit“ bestehe. Vorwärts in die Zukunft soll der Blick des Schaffenden gerichtet sein. So redet er in „Also sprach Zarathustra“ vom Kinderland: „O meine Brüder, nicht zurück soll euer Adel schauen, sondern hinaus; Vertriebene sollt ihr sein aus allen Vater- und Urväterländern! Euer Kinderland sollt ihr lieben: diese Liebe sei euer neuer Adel, — das unendliche, im fernsten Meere! Nach ihm heiße ich eure Segel suchen und suchen! An euren Kindern sollt ihr gutmachen, daß ihr eurer Väter Kinder seid; alles Vergangene sollt ihr so erlösen! Diese neue Tafel stelle ich über euch!“ Solche Gedanken konnten in ihrer paradoxen Form bei unkritischen Gemütern natürlich gefährlich wirken. In moderner Literatur und Kunst

¹⁾ Fr. Nietzsche, Werke (Gr. Ausg.) Bd. IX (Leipzig 1896) S. 346.

wie im Leben haben sie ihre Spuren in verschiedenster Weise eingedrückt, auch auf dem Gebiet der Erziehung und der Bildung haben sie starken Einfluß ausgeübt. Im Sinne Nieksches predigt z. B. Richard Dehmel in seinem „Lied an meinen Sohn“: „Sei du!“

„Und wenn dir einst von Sohnespflicht,
Mein Sohn, dein alter Vater spricht:
Gehorch ihm nicht, gehorch ihm nicht!“

Aber auch in anderer Gestalt sind individualistisch-pädagogische Ideen gegen Ende des 19. Jahrhunderts aufgetreten und haben bis auf die Gegenwart gewirkt. So hat z. B. Paul de Lagarde nicht nur eine nationaldeutsche Religion, sondern auch eine nationaldeutsche Bildung gefordert, die durchaus einen individualistischen Charakter trägt, so hat Paul Langbehn in seinem eigenartig verworrenen Buch „Rembrandt als Erzieher“ eine künstlerisch-individualistische Erziehung skizziert, deren Aufgabe darin liegen soll, „den Menschen dasjenige mit vollem Bewußtsein und möglichster Überlegung tun zu lehren, wozu das Beste und Eigenste und Tiefste seiner Natur ihn ohnehin instinktiv treibt“.

Im Sinne eines solchen Individualismus wurden besonders seit den 90er Jahren herrschende Zustände des Erziehungs- und Bildungswesens von verschiedenen Seiten her einer leidenschaftlichen Kritik unterworfen. Neue Schulen und Einrichtungen wurden gefordert, die meist mit der Wirklichkeit in Widerspruch standen und sich ohne weiteres als praktisch undurchführbar erwiesen. Eine Fülle von Schriften ist seitdem erschienen, die Kritik am Bestehenden üben und mehr oder weniger radikale Reformen im Sinne einer Individualpädagogik verlangen. Namentlich von Dilettanten wurden bestehende Verhältnisse kraß geschildert. Man verallgemeinerte einzelne schlimme Erfahrungen und stellte sie in subjektiver Erinnerung noch schlimmer dar, als sie in der Wirklichkeit waren. Solche Bücher gegen das Schulwesen und herrschende Bildungsideen haben meist Augenblickserfolge, aber werden dann bald vergessen, da sie zu wenig Positives bieten. Am stärksten haben wohl Bücher wie die der Schwedin Ellen Key und die des deutschen Pädagogen Ludwig Gurlitt individualistisch-pädagogische Gedanken in weite Kreise getragen.

Der Individualismus in der Pädagogik ist meist auch ein Naturalismus, die Individualität, deren Ausbildung gefordert wird, ist die naturhafte Individualität. Schon bei Rousseau ist die Verbindung von Individualismus und Naturalismus vorhanden. „Natur“ im Sinne Rousseaus ist allerdings nicht einfach die daseiende empirische Wirklichkeit, sie bedeutet kein bloßes Sein, sondern auch einen idealen Wert. Diese Vermischung von Sein und Wert gibt dem Naturbegriff eine gefährliche Doppeldeutigkeit. Auch in der aristokratisch-individualistischen Philosophie Nieksches wird das Seinsmoment und das Wertmoment vielfach nicht geschieden, auch von Nieksche selbst nicht. Bei Ellen Key, Ludwig Gurlitt u. a. tritt die naturalistische Tendenz des Individualismus noch viel stärker zutage. So bringt Ellen Key Niekschesche Gedanken in

Verbindung mit der naturwissenschaftlichen Entwicklungslehre, wie sie von Darwin und Spencer stammt, sie sucht die Ansichten des Evolutionismus auf Erziehung und Bildung zu übertragen und meint damit, ihren Individualismus auf eine feste naturwissenschaftliche Grundlage stellen zu können. In derartig naturalistischer Form hauptsächlich hat der Individualismus in der Pädagogik der Gegenwart gewirkt.

Ein wesentlicher Zug dieses modernen pädagogischen Individualismus ist vor allem seine negative Haltung dem bestehenden Erziehungs- und Bildungswesen gegenüber. Nicht nur an einzelnen Zuständen wird Kritik geübt, sondern gegen die ganze herkömmliche Pädagogik wird Sturm gelaufen. Ja, der Begriff der Erziehung wird überhaupt aufgehoben. Ellen Key meint z. B.: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung“. Und ganz ähnlich setzt Ludwig Gurlitt als Ziel der Erziehung einfach „das Leben, wie man es seiner Natur nach leben muß“. Schon die radikale Verneinung alles Bestehenden bringt die Individualpädagogik in den Verdacht extremer Einseitigkeit und Systemlosigkeit. Berechtigt können wohl Einwände gegen Schablone und Formelraum, gegen intellektualistische Tendenzen im Unterrichtswesen sein, aber darum nun in der ganzen herrschenden Erziehung nur eine gewaltsame Unterdrückung alles Individuellen zu erblicken, das ist eine unzulässige Verallgemeinerung. Solche umstürzlerische Kritik kann wohl aufrütteln und zur Besserung einiger Mängel veranlassen, aber sie erweist sich auf die Dauer doch nicht als fruchtbar. Wenn man die positiven Aufstellungen der Vertreter der Individualpädagogik prüft, wird man meist stark enttäuscht, zumal wenn man bei ihrer leidenschaftlichen Ablehnung alles Bestehenden neue große Ideen erwartet.

Die Individualpädagogik stellt die Individualität des Kindes ganz in den Mittelpunkt und sieht in ihrer Ausbildung das Ziel aller pädagogischen Tätigkeit. Dabei faßt sie das Individuum nicht etwa als ein metaphysisches oder ethisches Gebilde, sondern als etwas empirisch naturhaft Gegebenes. Das Individuum in solchem Sinn ist der einzelne Mensch in seiner psychischen Beschaffenheit. Der Wert angeborener individueller Anlagen wird da besonders betont. Ja, es wird die Ansicht vertreten, als sei die Individualität im Keim schon von Anfang an vorhanden und bedürfe sie nur des freien Wachstums wie die Pflanze. Erziehung wird dann nur in einem Gewährenlassen und Behüten gesehen. Man meint, jedes einzelne Individuum habe von vornherein seine Besonderartigkeit und eigene Gesetzmäßigkeit, und deren ungehemmte Entwicklung sei das Wesentliche. Ein optimistischer Rousseauscher Glaube spricht da, als ob die Natur im Grunde absolut gut sei und das Böse nur nachträglich hineingebracht werde. Das Recht eines erzieherischen Eingriffs in die individuellen Besonderheiten wird bezweifelt. Ellen Key fordert gar, die Eltern müßten dem Kind gegenüber begreifen, „daß sie ebensowenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen

der Sterne aufzuerlegen“. Es ist deutlich, daß damit die Möglichkeit jeglicher Erziehung in Frage gestellt wird.

Aber gegen diese ganze Gedankenführung läßt sich mancherlei einwenden. Es wird dabei vorausgesetzt, daß von Anfang an inhaltlich bestimmte Anlagen im Menschen vorhanden seien, die sich nur auszuwachsen brauchten. Ein fester, im Kern unveränderlicher empirischer Charakter wird angenommen, der sich zu entwickeln habe, und zwar müßte es sich dabei nicht nur um irgendwelche physiologischen Eigentümlichkeiten handeln, sondern vor allem auch um psychische Anlagen, denn die seelische Konstitution wird doch bestimmend für die Bildung, auch der Körper soll doch irgendwie beherrscht werden durch den Willen. Wenn wir aber von angeborenen Vorstellungen oder Ideen reden oder gar von der angeborenen Natur, dann gebrauchen wir Begriffe, die im 17. und 18. Jahrhundert, in der Zeit des Rationalismus und der Aufklärung, üblich waren und die starke dogmatische Voraussetzungen enthalten. Festen angeborenen Anlagen inhaltlich bestimmter Art gegenüber wäre Erziehung ein hoffnungsloses Unternehmen, jeder Mensch mit solchen Anlagen wäre seinem Wesen nach unverbesserlich. Aber die neuere Psychologie hat immer mehr gezeigt, daß es derartige Anlagen in dem Sinn, wie man das früher annahm, kaum gibt. Der Mensch ist nicht von vornherein ein im wesentlichen fertiges Individuum mit inhaltlich bestimmten angeborenen Anlagen, mit ursprünglichen festen Eigenschaften und Seelenvermögen. Was von Anfang an vorhanden ist, sofern der Mensch als psychophysisches Ganzes erscheint, sind nur gewisse „Dispositionen“. Das Kind besitzt noch keine angeborene ausgebildete Raumvorstellung, aber es muß eine Disposition dazu besitzen. Die Disposition bezeichnet nicht schon ein inhaltlich bestimmtes Wirkliches, sondern etwas Mögliches, eine latente Tendenz, deren tatsächliche Entwicklung durchaus noch fraglich ist. William Stern besonders hat den Begriff der Disposition in seiner psychologischen Bedeutung zu bestimmen und zu verwerten gesucht. Er sagt ausdrücklich, eine Disposition sei „kein starres inhaltlich festgelegtes ‚Vermögen‘ gleich einer physikalischen Kraft, sondern eine teleologische Teilbestimmung der Persönlichkeit“. Ein bestimmtes „Gerichtesein und Gerüstetsein“ mache ihr gleichbleibendes Wesen aus, im übrigen aber sei sie „frei beweglich und mannigfach wechselnd“. Dispositionen sind keine festen Beschaffenheiten, sondern vieldeutige „Möglichkeiten“, für sich sind sie unvollständig, denn sie sind dann leeres Mögliches ohne wirklichen Inhalt, Zielstrebiges ohne festes Ziel. Daher bedarf jede Disposition eines ergänzenden Faktors, um zur Auswirkung zu gelangen. William Stern bezeichnet diesen ergänzenden Faktor mit dem Begriff der „Konvergenz“, und als solcher Faktor erscheint die Außenwelt oder Umwelt mit ihren mannigfachen akuten und chronischen Einflüssen. Selbstverständlich will Stern damit nicht die Milieuthorie vertreten und den Menschen einfach zu einem Produkt äußerer Verhältnisse machen. Die Einflüsse der Außenwelt sind für sich unfähig, eine Individualität zu schaffen. Erst durch das Zusammenwirken beider

Faktoren, des inneren und des äußeren, ergibt sich ein fruchtbares Resultat, beide sind notwendig wechselseitig aufeinander bezogen. Die Disposition erhält eine inhaltliche Bestimmtheit erst durch äußere Einwirkungen und paßt sich diesen bis zu gewissem Grad an, ohne dabei die ihr innewohnende Tendenz aufzugeben, sie ist, sobald sie empirisch in Erscheinung tritt, schon irgendwie auf Äußeres bezogen. Stern sagt: Eine Disposition ist „in jedem Augenblick des individuellen Lebens nicht mehr reine Innerlichkeit, sondern sie ist konvergenzgeschwängert; sie ist nicht nur selber Ursache der persönlichen Taten, sondern auch Wirkung persönlicher Erlebnisse; und sie ist deshalb nicht konstant das ganze Leben hindurch, sondern bildsam oder „plastisch“¹⁾. Hier wird ohne weiteres deutlich, wie diese Dispositionen infolge ihrer Bildsamkeit einen Ansatzpunkt für pädagogische Einwirkung bieten können, ja solche Einwirkung geradezu verlangen. Nimmt man aber konstante angeborene Kräfte und Vorstellungen an, dann ist deren Bildsamkeit und Erziehbarkeit höchst fraglich, und damit wird die Möglichkeit pädagogischer Tätigkeit in Zweifel gezogen. Der naturalistische Individualismus verbaut sich mit seiner fehlerhaften dogmatischen Voraussetzung einer naturhaft gegebenen festen Besonderheit schon die Aussicht auf eine pädagogische Systematik. Die Individualität ist keineswegs schon etwas Fertiges und Konstantes, sie ist nur etwas Dispositionelles, das sich im Lauf des Lebens immer mehr mit Inhalt von außen her erfüllt, aber immer noch eine gewisse Variabilität, Bildsamkeit besitzt — Starrheit ist nicht mehr Leben, sondern Stillstand und Tod. Natürlich besitzt das Kind, wenn es etwa in die Schule eintritt, nicht mehr Dispositionen, die von äußerem Inhalt frei wären — vom ersten Lebensstage an wirken Wahrnehmungen und Umwelteinflüsse —, aber auch die bereits mit Inhalt erfüllten Anlagen und Eigenschaften besitzen noch einen hohen Grad von relativem dispositionellem Charakter, sind sie doch befähigt, während der ganzen Lebensdauer noch neue Inhalte sich anzueignen und sich darauf einzustellen. Die empirisch-wirkliche seelische Beschaffenheit des Kindes ist doch noch nicht abgeschlossene, nicht mehr weiter entwickelbare Wirklichkeit, sie ist vielmehr in ihrer Lebendigkeit etwas durchaus Variables, man könnte sagen, ein Gemisch von Wirklichkeit und Möglichkeit, und sie kann eben darum als relative Disposition für eine neue Wirklichkeitsstufe gelten. Vom psychologischen wie vom pädagogischen Standpunkt müssen demnach die dogmatischen Voraussetzungen des naturalistischen Individualismus angefochten werden.

Wenn Vertreter der Individualpädagogik aus ihrer Ansicht von der naturhaften Gegebenheit der Individualität die Forderung ableiten, die Individualität des Kindes sei unter allen Umständen zu respektieren, das Kind habe als solches Rechte, aber im Grunde keine Pflichten, so ist das schon auf Grund der falschen Voraussetzung abzulehnen. Das Kind kann noch keine feste Individualität sein, es muß erst zu einer solchen heran-

¹⁾ W. Stern, Die menschliche Persönlichkeit und ihr psychisches Leben (Zsch. f. pädag. Psychologie, 21. Jhrg., 1920) S. 17. Vgl. auch W. Stern, Die menschliche Persönlichkeit (2. Aufl. Leipzig 1919).

gebildet werden, indem Dispositionen mit Inhalt erfüllt und auf Werte gerichtet werden. Dazu soll gerade die Erziehung wirken. Auch das ist psychologisch und pädagogisch falsch, daß das Kind als Individualität wie ein Erwachsener behandelt werden solle. Man müsse, so heißt es von seiten der Individualpädagogik, „das Kind wie seinesgleichen behandeln, ihm dieselbe Zurückhaltung, dasselbe Feingefühl, dasselbe Vertrauen zeigen wie einem Erwachsenen“. Das Kind ist physisch wie psychisch nicht ein Erwachsener in verkleinertem Maßstab, es hat seine Eigentümlichkeiten, durch die es sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von dem Erwachsenen unterscheidet. Wenn man das Kind als einen Erwachsenen betrachtet und behandelt, dann wird man gerade der besonderen körperlichen und seelischen Struktur des Kindes nicht gerecht. Eine Rücksicht auf diese Struktur muß allerdings genommen werden, aber das darf keine absolute Rücksicht sein, welche alles Gegebene einfach anerkennt, sondern sie darf nur da stattfinden, wo sie im Interesse der Erziehung wirklich geboten ist. Eine zu große Rücksicht auf Eigenarten würde die Erziehungsmöglichkeit vermindern. Das Kind ist dem Erwachsenen nicht gleichberechtigt, sondern es soll zu einem Erwachsenen erzogen und gebildet werden, und es hat Forderungen zu erfüllen, wenn es das werden soll. Forderungen müssen gestellt werden, aber in pädagogisch richtiger Weise. Die Individualpädagogik verfällt in den Radikalismus, daß sie kaum noch Forderungen an das Kind zu stellen wagt aus Respekt vor seinen angeblichen Rechten. Aber das Kind wird nicht dadurch zu einem individuellen Menschen herangebildet, daß überall Rücksichten genommen, Hindernisse beseitigt werden, sondern dadurch, daß es Aufgaben zu leisten hat, daß auf seinen Charakter eingewirkt wird.

Die naturalistische Individualpädagogik weist aber nun darauf hin, daß die Entwicklung des Individuums in naturgesetzlicher Weise verlaufe, daß man da gar nicht das Recht habe, einen Eingriff zu verüben. Nur Entfaltung des gegebenen, in seiner Naturhaftigkeit ohne weiteres berechtigten und guten Kernes des Individuums komme in Frage. Aber schon der optimistische Glaube, als sei die unverfälschte Natur absolut gut, ist eben ein Glaube oder ein unbewiesenes Dogma ebenso wie die gegenteilige Ansicht, es stecke in jedem Menschen ein radikales Böses. Die sinnliche Natur für sich ist völlig indifferent, weder gut noch böse, nur der Wille und die Leistung des Willens ist gut oder böse in ethischer Hinsicht, und nur als Objekt des Willens erscheint die Natur dann, vom Willen aus gesehen, als gut oder böse. An den Willen aber sind gerade Forderungen zu stellen, er ist erziehbar, und er muß erzogen werden, damit er gut werden kann. Jedoch wenn die Entwicklung mechanisch-naturgesetzlich vor sich gehen soll, so wie die Sterne in ihrem Lauf bestimmt sind, dann ist allerdings vom Willen und von Forderungen an den Willen keine Rede. Die bloße Naturgesetzlichkeit ist eine Gesetzmäßigkeit dessen, was ist, eine Gesetzmäßigkeit, die durch Beobachtung des gegebenen Seienden einfach festgestellt wird, wo nur das Verhältnis von Ursache und Wirkung in Betracht kommt. Aber die geistige Entwicklung bedeutet doch etwas anderes

als ein toter Naturvorgang, und der Unterschied zwischen dem bloß Naturhaften und dem Geistesleben kann nicht geleugnet werden. Nicht mechanische Gesetze des Naturseins und des Naturgeschehens spielen in dem Reich des Geistigen eine Rolle, sondern Werte und Normen. Für das pädagogische Tun ist nicht das ausschlaggebend, daß das Individuum sich einer mechanischen Naturkausalität einfügt, sondern gerade dies, daß es sich als geistiges Wesen darüber erhebt, daß es sich Zwecke und Normen setzen und an deren Verwirklichung arbeiten kann. Nicht auf den kausalen, sondern auf den teleologischen Gesichtspunkt kommt es an. Dem menschlichen Geist gegenüber können Aufgaben gestellt werden, die er erfüllen kann, der Wille richtet sich nach Zielen, nach Geboten, er strebt, Werte zu verwirklichen, er geht über das, was ist, hinaus auf das, was sein soll. Gesetzmäßigkeiten des Sollens und Verhältnisse von Werten sind für die Pädagogik wesentlich, sie geben der Erziehung und Bildung erst einen Sinn. Es genügt für die Möglichkeit der Erziehung nicht, daß ein naturhaft kausales Wachstum stattfindet — das ist ein Faktor, der allerdings als bestehend hingenommen und mit dem gerechnet werden muß —, es muß vielmehr eine Idee teleologisch als Aufgabe, als ein Sollen gesetzt werden können und ein Hinstreben zu dieser Idee hin, ein Emporbilden zu ihrem Wertgehalt muß möglich sein. Die Wesenhaftigkeit solcher Wert- und Sollensbeziehungen verkennt die naturalistische Individualpädagogik, sie läßt diese zu naturhaften Seinsbeziehungen werden und gelangt damit zu einem pädagogischen Skeptizismus und Nihilismus, denn sie löst im Grunde die Möglichkeit von Erziehung und Bildung auf, vernichtet den Sinn des pädagogischen Tuns.

Wohl kann man sagen, durch die Berücksichtigung der Naturgesetzlichkeit werde doch zum mindesten ein Einblick in die organische Entwicklung des Körperlichen gewonnen, und das sei für die Erziehung doch wesentlich. In der Tat besteht ein zweifelloses Verdienst der Individualpädagogik darin, daß sie mit Entschiedenheit auf die Bedeutung der lange vernachlässigten körperlichen Erziehung hinwies, aber mit einer Entschiedenheit, die teilweise auch weit über das Maß des Berechtigten hinausging. Die körperliche Entwicklung ruht selbstverständlich auf Naturbedingungen, und deren Kenntnis ist wichtig. Für die Ausbildung des Körpers muß gewiß auch gesorgt werden, und wenn großzügige Einrichtungen dafür getroffen werden können, wie das Vertreter der Individualpädagogik verlangen, so ist das zu begrüßen. Zum ausgebildeten Individuum gehört auch der wohlgebildete Körper. Die Individualpädagogik kann da auf die gymnastische Erziehung im alten Griechenland sich berufen und gegen die Unterschätzung dieser Momente, wie sie späterhin manchmal hervortrat, protestieren. So richtig das ist, so sind auch da individualistische Übertreibungen abzuwehren. Vor allem ist zu betonen, daß auch die körperliche Erziehung keineswegs in einem bloßen Wachsenlassen unter den kausalgesehlichen Naturbedingungen besteht, denn dann wäre Erziehung da ein leerer Begriff. Auch um „Züchtung“ im Sinne der Züchtung einer Pflanze oder eines Tieres handelt es sich bei der menschlich-körperlichen

Erziehung nicht eigentlich. Die Züchtung einer Pflanze oder eines Tieres besteht darin, daß durch menschlichen Willen Naturbedingungen künstlich geschaffen werden, Bedingungen, die erfahrungsgemäß als Ursachen ein bestimmtes gewünschtes Resultat hervorbringen müssen. Diese Wirkung ist objektiv noch kein Zweck; wenn sie subjektiv vom Züchter aus als Zweck betrachtet werden kann, so ist auch das noch keine echte teleologische Betrachtung, sondern nur eine Umkehrung der kausalen Betrachtung, eine „konditionale Betrachtung“ kann man sagen¹⁾. Es wird von dem beobachteten oder erschlossenen Resultat ausgegangen und dann gefragt, wie müssen die ursächlichen Bedingungen beschaffen sein, damit das Resultat zustande kommt (auch das ist empirisch zu ermitteln)? Wenn ein bestimmtes Resultat sich naturgesetzlich ergeben soll, dann müssen die und die Bedingungen vorhanden sein, und wenn die richtigen Bedingungen da sind, dann folgt mit Naturnotwendigkeit das Resultat. Bei der körperlichen Erziehung des Menschen aber verhält es sich schon anders. Da werden nicht einfach Naturbedingungen durch einen Züchter künstlich gesetzt und sonst der Naturprozeß sich selbst überlassen, sondern da ist eine viel kompliziertere Einwirkung erforderlich. Eine bloße Züchtung im Sinne der Züchtung einer Pflanze oder eines Tieres wäre gegeben, wenn durch chemische und physikalische Bedingungen (so durch die Art der Nahrung, den Einfluß der Umwelt u. a.) etwa eine Veränderung im Aussehen, im Gliederbau oder sonstwie erzielt würde. Eine Erziehung im pädagogischen Sinn ist das aber noch nicht. Bei der eigentlichen körperlichen Erziehung muß das Ziel als Idee im Geist und Willen des Erziehenden vorhanden sein, dieses Ziel aber besteht nicht in dem mit kausaler Naturnotwendigkeit sich ergebenden physischen Endzustand — dieser ist bei der Unsicherheit der Bedingungen gar nicht oder nur in vager Weise vorauszusehen —, sondern es wird dazu weiter erfordert, daß der Erzogene oder Sicherziehende eine Herrschaft über seinen Körper gewinnt, und damit tritt ohne weiteres die Bedeutung des Seelischen, vor allem des Willens, auch für die körperliche Erziehung zutage. Der Erziehende stellt gar nicht bloße Naturbedingungen direkt her, um sie einfach wirken zu lassen — oder er benützt solche Naturbedingungen nur zur Unterstützung seiner Absichten —, das Wesentliche ist für ihn die Einwirkung auf den Willen des Zöglings, dem er die Idee der Ausbildung und Beherrschung des ausgebildeten Körpers als ein Sollen, als eine Aufgabe gegenüberstellt, und dieses Ziel kann nur durch aktive Betätigung des Zöglings, durch Übung und Kräftigung infolge systematischer Willensanspannung erreicht werden. Da handelt es sich um Beziehung von Willen zu Willen, um ein Sollen für den Willen, also um eine echte Zwecksetzung. Über das naturhafte Ursache-Wirkungs-Verhältnis wird hiermit hinausgegangen, nicht durch eine bloße Umkehrung in ein konditionales Verhältnis, sondern durch Gewinnung eines teleologischen Verhältnisses. Dies teleologische Moment ist gerade für den

¹⁾ Vgl. die Ausführungen von H. Rickert, Die Philosophie des Lebens (Tübingen 1920) S. 118 ff.

pädagogischen Akt ausschlaggebend. Zugleich offenbart sich damit, wie auch bei der körperlichen Erziehung das Seelische durchaus wesentlich ist, nicht die bloß körperliche Kräftigung ist das Ziel — sonst wäre der ungebildete Athlet oder Ringkämpfer ein Erziehungsideal —, sondern die Beherrschung und Veredlung des Körpers durch den Geist, die Emporführung des Körpers aus der Schicht naturhaft-kausalen Daseins in die Schicht geistig-kultureller Werte. Demnach ist es auch falsch, wenn die naturalistische Individualpädagogik einseitig die kausal-gesetzlich körperliche Entwicklung in den Vordergrund stellt, damit wird der pädagogische Akt und sein Ziel gar nicht in seinem Wesen bestimmt. Es ist begreiflich, daß man dann nur zu allerhand mehr oder weniger willkürlichen Feststellungen über Eigenschaften und Gestaltung des physischen Lebens kommt, aber nicht zu einer systematischen Erziehung und Bildung. Mit Recht hält Wilhelm Münch der einseitigen Bevorzugung des Körperlichen die Mahnung entgegen: „Mit dem Sichtummeln, Sichüben, Sichversuchen ist nicht alles getan“¹⁾.

So offenbart sich auch da die Unzulänglichkeit der Individualpädagogik. Aber man könnte meinen, die bisherigen Einwände richteten sich doch hauptsächlich gegen die naturalistische Form der Individualpädagogik, und es sei nicht gesagt, daß das die einzig mögliche Art der Individualpädagogik sei. Vielleicht ließe sich eine Individualpädagogik denken, die von den Fehlern des pädagogischen Naturalismus frei wäre. Doch in der Tat ist das Individuum zunächst als empirisch gegebenes Glied der Natur zu fassen, wenn man nicht eine metaphysische Form der Individualität annimmt. Die Verbindung der Individualpädagogik mit dem Naturalismus ist also nicht zufällig. Wenn man das empirische Individuum in den Vordergrund schiebt, kann man allerdings zu solchen Folgerungen gelangen, wie sie die Individualpädagogik zieht, und wenn man diese pädagogische Richtung kritisieren will, wird man ihre naturalistischen Grundlagen angreifen müssen. Aber auch das spezifisch individualistische dieser Richtung ist Einwänden ausgesetzt. Die Erziehung soll hier ganz oder fast ausschließlich auf das Individuum als solches gerichtet sein, individuelle Besonderheiten sollen ausgebildet werden, das Individuum wird als fürsichseiendes Wesen ganz auf sich selbst gestellt. Ist das ein mögliches und genügendes Ziel der Erziehung und Bildung?

Für die Bedeutung des Begriffs des Individuums ist es wohl charakteristisch, daß er historisch ursprünglich durchaus auf Körperliches bezogen wird. Das lateinische Wort „individuum“ bezeichnet das Ungeteilte oder Unteilbare und wird als Übersetzung des griechischen *ἄτομον* verwandt, das seinerseits in der speziellen Bedeutung des physikalischen Atoms ins Deutsche aufgenommen ist. Das Individuum ist räumlich-zeitlich gegebenes Einzelnes. Durch seine Stelle in der räumlichen und in der zeitlichen Ordnung ist es als Ein-

¹⁾ W. Münch, Zukunftspädagogik (3. Aufl. Berlin 1913) S. 106.

maliges eindeutig bestimmt. Dazu können qualitative Eigentümlichkeiten treten, die nicht etwas schlechthin Einmaliges zu sein brauchen, also nicht die Einmaligkeit des Individuums für sich konstituieren, aber doch das Individuum gegenüber seiner Umgebung auszeichnen. Jonas Cohn bezeichnet als Merkmale der Individualität: Stellungseinmaligkeit, inhaltliche Besonderung und abgegrenzte Einheit. Individuell ist nach ihm in der Wirklichkeit „eine aus dem Fluß der Ereignisse und dem Zusammenhang der Raumerfüllung irgendwie herausgehobene und abgegrenzte Einheit“. Er weist darauf hin, wie beim Organismus die Abgrenzung „nicht willkürlich oder von außen bestimmt“ ist, sondern „zum Wesen des einheitlichen Individuums“ gehört und wie bei seinem selbstbewußten Wesen das „Ichbewußtsein“ das einheitbildende Moment darstellt¹⁾. Zweifellos bezeichnen wir organische Wesen im prägnanten Sinn als Individuen, weil sie sich deutlich als selbständige, eigenartige Einheiten von ihrer Umgebung abheben. Beim beseelten Lebewesen tritt das Ichbewußtsein hinzu, aber als Individuum gilt auch da das Ganze, das Körperliches und Seelisches umfaßt und hauptsächlich durch seine räumliche Ausfüllung schon abgegrenzt wird. Individualität ist demnach nichts spezifisch Seelisches oder Geistiges, ja sie wird erst in übertragener Weise auf das Gebiet des Seelischen und Geistigen angewandt. Es gibt natürlich bei beseelten Lebewesen auch individuelle seelische Merkmale, d. h. seelische Merkmale, die für das einzelne Lebewesen als Ganzes charakteristisch sind, für die inhaltliche Besonderung müssen bei beseelten Lebewesen gerade solche seelischen Merkmale mitentscheidend sein, aber körperliche Merkmale sind dabei auch immer maßgebend. Wichtig ist, daß der Begriff des Individuums eben die Ganzheit und Selbständigkeit des Lebewesens in der Verbindung von Körper und Seele betont. Das Individuum ist in der Wirklichkeit gegebenes, daseiendes Ganzes. Das Moment des Bewußtseins darf man dabei nicht einseitig voranstellen, die „bewußte Individualität“, von der Jon. Cohn spricht, erhebt sich schon über das eigentlich Individuelle und leitet zu dem Wertganzen der Persönlichkeit über. Persönlichkeit aber ist ein anderer Begriff als Individualität.

Im Begriff des Individuums wird also die Einmaligkeit, Besonderheit und Einheit betont, und diese Merkmale werden als irgendwie daseiend aufgewiesen. Ein solcher Begriff aber scheint wenig geeignet, für sich das pädagogische Ziel darzustellen. Einmal ist er kein eigentlicher Sollens- und Wertbegriff, wie ihn die Pädagogik braucht. Individuelle Merkmale, körperlicher oder seelischer Art, sind entweder da oder sie sind nicht da, wohl entwickeln sie sich mehr oder weniger, sie können als ursprünglich anhaftend gelten oder durch besondere Umstände erworben sein — all das geht nicht über das Seinsgebiet hinaus, weist nur auf körperlich oder seelisch seinsgesetzliche Entwicklung hin. Wenn man jedoch die Forderung stellt, die individuelle Eigenart so || ausgebildet werden, dann wird damit nicht auf einen Naturbegriff, sondern auf einen Wert-

¹⁾ Jon. Cohn, Geist der Erziehung (Leipzig u. Berlin 1919) S. 175 f.

begriff hingedeutet. Aber die Seinshaftigkeit des Individuellen kann nicht Ziel oder Aufgabe sein; wenn man von einem Sollen spricht, so kann nicht das konkret Wirkliche einfach als berechtigt angenommen werden, sondern dann strebt man gerade darüber hinaus, dann muß man eine Idee aufstellen, nach der Wollen und Handeln sich richten soll, nach der es beurteilt wird. Diese Wertidee ist dann aber nicht kausalgesetzlich, sondern teleologisch zu begreifen. So kann man wohl eine Idee der Vollkommenheit, der Vollenbung des ganzen Individuums setzen, man kann sagen, durch Erziehung und Bildung müsse doch das Individuum als Ganzes innerlich und äußerlich gebildet erscheinen. Aber dieses Ganze ist dann nicht das Naturganze des Individuums, das sowieso da ist, sondern ein Wertganzes, das durch Zielstreben erreicht werden soll und nie völlig verwirklicht wird. Die individuellen Merkmale werden da nicht als naturhaft einfach angenommen — denn als bloß naturhaft sind sie nicht erziehbar und bildsam im pädagogischen Sinn —, wohl kann man das naturhaft Gegebene berücksichtigen, aber Ziel und Richtung werden durch die Wertidee bestimmt. Nur solche Momente können da in Betracht kommen, die vom Willen abhängig sind und demgemäß auf ein Sollen gerichtet werden können, diese sind insofern als pädagogisch bildsam zu bezeichnen, und das sind hauptsächlich seelische Momente, körperliche nur indirekt (durch Willenseinfluß auf das Körperliche) und nur in beschränkter Weise. Es wird also dann gerade das bloß naturhaft Individuelle unwesentlich. Aber die Wertidee ist in ihrem Wertcharakter auch nicht schlechthin individuell im Sinne der Einmaligkeit und Besonderheit des konkreten Individuums. Das ist sie schon darum nicht, weil sie nicht etwas Daseiendes, sondern geltenden Wert und Gesolltes bedeutet. Daß dieser Wert nur einmal, nur in einer bestimmten räumlichen und zeitlichen Konstellation realisiert werden könne, das liegt im Begriff dieses Wertes als solchen gar nicht. So führt die Wertauffassung von selbst über das bloß Individuelle hinaus. Der Wert fordert seiner Gültigkeit nach eine Verbindung mit anderen Werten, eine Einordnung in ein Wertsystem. Das Gebiet des bloß Daseienden und damit des naturhaft Individuellen ist da verlassen.

Das Individuum ist aber auch gar nicht in sinnvoller Weise als etwas Isoliertes zu fassen, weder hinsichtlich der Seinsbedeutung noch hinsichtlich der Wertbedeutung. Die einseitige Hervorhebung des Individuellen führt zu einer Verkennung der Beziehungen, in denen das Individuum notwendig steht, und der allgemeinen Bedingungen, die es selbst erst möglich machen. Das Einzelne kann gar nicht für sich bestehen, und noch weniger kann es zu einem solchen fürsichseienden Einzelnen erzogen und gebildet werden. Das Individuum wird zum Individuum erst dadurch, daß es hineingestellt wird in einen Zusammenhang, in eine Gemeinschaft irgendwelcher Art; selbst wo es sich in Gegensatz zur Gemeinschaft stellt, ist es bedingt durch Beziehungen zu ihr. Seinem Sein wie seinem Wert nach ist das Individuum eingeordnet in die Gemeinschaft und setzt die Gemeinschaft voraus. Auch das geniale Individuum, das über die anderen

sich erhebt, wurzelt doch in der Gemeinschaft und strebt auch wieder hin zu einer Gemeinschaft irgendwelcher Art, selbst wenn es in den jeweiligen temporär und lokal bedingten Gemeinschaften kein Genüge findet. Und auch der Einsiedler, der sich bewusst zurückzieht von Gemeinschaft und Gesellschaft, ja haßerfüllt gegen sie kämpft, ist doch in seinem Wesen dadurch bedingt, daß er Glied der Gemeinschaft war, die er bekämpft, daß er durch positive Beziehungen an sie geknüpft war, die nun in negative umgeschlagen sind; auch er sucht gerade in seiner Abkehr von realen Gemeinschaftsformen eine ideale Gemeinschaft religiöser oder anderer Art. So ist das Individuum, um Individuum sein zu können, notwendig bezogen auf die Gemeinschaft. Es ist also gar keine Loslösung des Individuums von der Gemeinschaft möglich, und vor allem verlangt jede pädagogische Tätigkeit zu ihrer Ermöglichung die Gemeinschaft. Für ein einzelnes, isoliertes Individuum bedürfte es keiner Erziehung und Bildung, dieses Individuum, falls man sich sein Sein überhaupt vorstellen könnte, wäre schlecht hin da und lebte sein naturhaftes Leben. Erst wo das Individuum in eine Gemeinschaft hineingestellt ist, da ist Erziehung und Bildung möglich, und da allein hat sie einen Sinn.

So ist eine individualistische Pädagogik prinzipiell unzureichend. Der Individualismus auf pädagogischem Gebiet verfällt in Einseitigkeiten, er übt negative Kritik an der bisherigen Pädagogik, aber gelangt selbst nicht zu einer festen theoretischen Begründung der Möglichkeit von Erziehung und Bildung. Im Streben, die Bedeutung der Individualität zu betonen und ihre Entwicklung zu fördern, gerät man in das Extrem, das Individuelle als alleinberechtigt und absolut wertvoll hinzustellen. Man verkennet, daß Individualität — wenn sie nicht unerziehbare Daseiendes bedeutet — erst entwickelt, erzogen, gebildet werden muß, daß sie nichts Festes, von vornherein Gegebenes ist und daß nicht jede individuelle Eigenart gehegt und gepflegt werden kann, sondern eben mit Rücksicht auf die pädagogischen Zwecke manches ausgemerzt werden muß, damit eine volle, harmonische Persönlichkeit entsteht. Der Zweck der Erziehung kann nicht das naturhaft Individuelle sein, sondern auch individuelle Erziehung muß gerichtet sein auf eine Idee der Individualität, die nicht etwas naturhaft Daseiendes, sondern etwas Seinsollendes, Werthafte darstellt, das erst einen Maßstab für die Aufgaben der Erziehung und Bildung abgeben kann. Eine solche Idee der Individualität aber bedeutet eine Emporhebung des Individuums über seine Naturbeschränktheit, eine Hineinstellung in das Reich der Werte, das dem des Daseins übergeordnet ist. Dann wird aber die Idee der Individualität zu einem „Wertganzen“, d. h. sie geht über in die Idee der Persönlichkeit. „Die Individualität kann nie als solche, sondern nur als erhoben zur Persönlichkeit Erziehungsziel werden“¹⁾. Die Persönlichkeit aber ist nicht losgelöst von einem geistigen Wertzusammenhang zu denken, muß in eine Gemeinschaft hineingestellt werden. Wohl gibt es individuell-konkrete Momente der Persönlichkeit, die Gegen-

¹⁾ Jon. Cohn, Geist der Erziehung (Leipzig u. Berlin 1919) S. 179.

stand der Erziehung sein können, aber sie stellen nur eine Seite der Persönlichkeit dar und dürfen nicht isoliert und verabsolutiert werden, und sie lassen sich nicht vom Naturdaseinsstandpunkt, sondern nur von pädagogischen Wertgesichtspunkten aus als berechtigt erweisen, nur dann können sie als „bildsam“ gelten.

Der pädagogische Individualismus ist so eine Einseitigkeit, die Korrektur und Ergänzung verlangt. Man braucht nicht zu leugnen, daß diese Richtung bei all ihrer radikalen Schärfe und Einseitigkeit, bei all ihren Übertreibungen, welche die Möglichkeit von Erziehung und Bildung in Frage stellen, doch in mancher Hinsicht anregend gewirkt hat. Sie hauptsächlich hat in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts die kritische Betrachtung des bisherigen Erziehungs- und Unterrichtswesens eingeleitet, hat auf Mängel hingewiesen und die Notwendigkeit von Reformen betont. Dabei erscheint sie im wesentlichen als Richtung des pädagogischen Sturms und Drangs. Wenn eine solche Richtung auch nicht zu festen, systematischen pädagogischen Grundsätzen gelangen kann, wenn sie auch praktisch vielfach undurchführbare Ideen entwickelt, so daß sie in theoretischer wie in praktischer Hinsicht angreifbar ist, so kann sie doch im einzelnen Gedanken enthalten, die, systematisch umgestaltet, pädagogisch fruchtbar gemacht werden können.

Allerdings was an Gedanken der Individualpädagogik wertvoll ist, das ist großenteils weniger bei Theoretikern als bei Praktikern zu finden. Gerade auch bei praktischen Pädagogen ist die individualistische Richtung stark vertreten. Dazu neigen oft ausgesprochene Charaktere, die wirklich gute Erzieher sind, die in ihrer individuellen, nicht schablonenmäßigen Weise Schüler anfassen und sie durch ihr eigenartiges Lehrgescheh und den Einfluß ihrer Persönlichkeit zu Individualitäten zu erziehen verstehen, die wirklich Eigenwerte an dem Jüngling zu veredeln wissen. Das sind Erzieherpersönlichkeiten, die allerdings nicht nach gewöhnlichem Maß gemessen werden dürfen, die sich ihre eigene Methode zurecht machen und Erfolg erzielen, auch wenn sie auf Seitenwegen gehen. So wenden sich z. B. Männer wie Berthold Otto gegen das nivellierende Verfahren der Schule, lösen die bestehende Organisation der Schulfächer und Lehrstunden ganz auf und suchen eine zwanglose, „natürliche“ Lehrweise, die der Individualität des Kindes entsprechen soll, die aber auch hauptsächlich durch die Individualität des Lehrers bedingt ist. Oder man rät gar, wie Heinrich Scharrelmann, alle überkommene pädagogische Weisheit rücksichtslos über Bord zu werfen und sich nur an das „eigene Erlebnis“, an individuelle Eingebungen zu halten. Da spricht eine unberechtigte Verachtung der Theorie. Gewiß ist das Erlebnis wertvoll, aber das bloße Erlebnis als solches nützt auch noch nichts, es muß begründet und gefestigt werden, man muß zu Grundsätzen und Ideen gelangen, wenn man erziehen und bilden will, sonst proklamiert man die subjektive Willkür, die vielleicht unter besonderen Umständen auch einmal etwas Gutes wirken, aber auch verhängnisvollen Wirrwar hervorbringen kann. Wenn einzelne pädagogisch begabte Persönlichkeiten in einer besonderen Weise

tätig sind, die abseits vom herkömmlichen Weg liegt und damit durch ihre Persönlichkeit auch Ergebnisse gewinnen, so begehen sie doch Fehler, wenn sie diese Methode, die in Ausnahmefällen möglich ist, als allein maßgebend ansehen und wenn sie meinen, das, was sie in kleinem Kreise, etwa an einer Privatschule mit auserlesenem Schülermaterial, treiben und erreichen können, lasse sich ohne weiteres verallgemeinern und könne zu einem allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziel werden. Die individualistische Methode, die sie anwenden, ist meist nur auf ihre individuelle Persönlichkeit zugeschnitten, versagt aber, sobald ein anderer sie anwendet, und eignet sich daher nicht als allgemeine pädagogische Methode.

So gelangen die Vertreter der individualistischen Pädagogik kaum zu etwas Bleibendem, wenn sie auch mancherlei Anregungen bieten. Wohl ist es wichtig, daß die Bedeutung der Individualität hervorgehoben wird, aber es ist einseitig, sie allein in den Vordergrund zu stellen und zum Bildungsziel zu machen. Das führt nicht zu einem pädagogischen System, sondern zu Subjektivismus und Skeptizismus, zum Zweifel an der Möglichkeit der Erziehung überhaupt. Individualerziehung kann, auch wenn sie sich nicht bloß auf die naturhaften Eigenschaften des Individuums richtet, nicht die ganze Erziehung sein, sondern bedarf einer Ergänzung durch Erziehung zur Gemeinschaft. Die Kritik der Einseitigkeiten der Individualpädagogik weist hin auf Gedanken der Sozialpädagogik.

Wie die philosophischen Anschauungen des Individualismus so haben auch die philosophischen Anschauungen des Sozialismus Ausprägung in der Pädagogik gefunden. Nicht das Individuum, sondern die Gemeinschaft oder die Gesellschaft erklärt der Sozialismus als absolut Wertvolles, und Erziehung ist ihm lediglich oder in erster Linie Erziehung zur Gemeinschaft. Die auf philosophischen Grundlagen eines solchen Sozialismus ruhende Pädagogik kann man Sozialpädagogik nennen. Die soziale Richtung stellt die zweite Hauptrichtung in der Pädagogik der Gegenwart dar. Das Wort Sozialpädagogik ist zu einem Schlagwort geworden, aber wie so manches andere so sind auch sozialpädagogische Anschauungen nicht erst eine Erfindung der modernen Zeit, sondern haben auch früher schon Vertretung gefunden. Im Altertum hat Platon in seinem „Staat“ sozialpädagogische Ideen entwickelt und Erziehung als Erziehung zur Gemeinschaft aufgefaßt. In der Neuzeit war Pestalozzi ein Volkserzieher, dem die sozialen Aufgaben vor allem vor Augen standen, der echtes Menschentum, echte innerlich begründete Gemeinschaft suchte. Platon wie Pestalozzi sind Vertreter der Sozialpädagogik, und zwar einer idealistischen Sozialpädagogik. Nicht nur sind sie von glühender idealer Gesinnung beseelt, sondern sie begründen ihre Sozialpädagogik auch auf einer idealistischen Philosophie. Was ihnen vorschwebt, ist nicht eine bestimmte gegebene Gemeinschaftsform der Wirklichkeit mit ihren Unvollkommenheiten und Mängeln, sondern die sittliche Idee der Gemeinschaft. Auf sie soll Erziehung gerichtet sein, nicht auf jede beliebige bestehende Gemeinschaft und Gesellschaft.

Auf Platon und Pestalozzi bauen auch moderne Vertreter einer

idealistischen Sozialpädagogik auf, so vor allem der bekannte Marburger Philosoph und Pädagoge Paul Natorp. Ausdrücklich will Natorp das System einer idealistischen Sozialpädagogik auf philosophischer Grundlage errichten. Neuerdings nennt Natorp seine Lehre die des „Sozial-Idealismus“ und erklärt dazu selbst: „Das Wort will besagen, daß die Idee sich wiederfinden muß zur Gemeinschaft, die Gemeinschaft zur Idee, wenn beides, Idee und Gemeinschaft, in der Menschheit noch ferner bestehen soll“¹⁾. Von Ideen geht Natorp aus, nicht von der zufälligen Wirklichkeit. Idee ist kein Gegebenes, sondern Aufgegebenes, Gesolltes, nach dem man sich richten soll, ja sie bedeutet eine unendliche Aufgabe, die nie vollkommen realisiert werden kann, deren Erfüllung man sich nur immer mehr annähern muß. Die Idee als etwas, was nicht in der Wirklichkeit liegt, sondern was sein soll, was einen Zweck, ein Ziel bezeichnet, ist notwendig auf den Willen bezogen, der zu diesem Ziel hinstrebt. Wille ist für Natorp nichts anderes als „Zielsetzung, Vorsatz einer Idee, d. i. eines Gesollten“²⁾. So hat der Wille in diesem Sinn verstanden eine fundamentale Bedeutung. Erziehung ist dann vor allem Erziehung des Willens, Bildung ist Willenssache. Natorps Sozialpädagogik will demnach „eine Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft“ bieten. Dabei ist nicht geleugnet, daß die Bildung auch andere Seiten habe, so die intellektuelle und die ästhetische, aber auf die Erziehung des Willens im Hinblick auf die Idee kommt es da vor allem an. Hierdurch ergibt sich ohne weiteres eine wesentliche Beziehung der Pädagogik zur Ethik. Zwar betont Natorp, daß zur Grundlegung der Pädagogik die ganze Philosophie in allen ihren wesentlichen Zweigen gehöre, aber seine sozialpädagogischen Lehren leitet er doch unmittelbar allein aus einer idealistischen apriorischen Sozialethik ab — schon das ist eine einseitige Einstellung, welche die Eigenart der pädagogischen Fragestellung gefährden kann.

Wie stellt sich nun von solchem Standpunkt aus das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft dar, und wie ist dann das Ziel der Erziehung und Bildung zu bestimmen? Wie bei Platon so hat bei Natorp die Idee der Gemeinschaft eine alles überragende Bedeutung, der gegenüber das Individuum ganz seinen Eigenwert zu verlieren scheint. Natorp sagt geradezu: „Der einzelne Mensch ist eigentlich nur eine Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers. Der Mensch hinsichtlich alles dessen, was ihn zum Menschen macht, ist nicht erst als Einzelner da, um dann auch mit andern in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch“³⁾. Das gilt zunächst in biologischer Hinsicht. Aber das könnte als bloß existentielle Feststellung für die ideelle Begründung im Sinne Natorps noch nicht entscheidend sein. Doch Natorp gibt diesem Verhältnis auch gleich eine erkenntnistheoretische Wendung. Das menschliche Bewußtsein in seinen verschiedenen Stufen und vor allem das Selbstbewußtsein ist durch die Gemeinschaft bedingt. „Es gibt kein Selbst-

¹⁾ P. Natorp, Sozial-Idealismus (Berlin 1920) S. III.

²⁾ P. Natorp, Sozialpädagogik (3. Aufl. Stuttgart 1909) S. 5.

³⁾ P. Natorp, Sozialpädagogik (3. Aufl. Stuttgart 1909) S. 84.

bewußtsein und kann keines geben ohne Entgegensetzung und zugleich positive Beziehung zu anderem Bewußtsein; keine Selbstverständigung ohne die Grundlage der Verständigung mit Andern; kein sich selber Gegenüber-treten, kein Selbsturteil ohne die vielfältige Erfahrung, wie Bewußtsein und Bewußtsein sich gegenüber-treten, wie der Eine den Andern beurteilt; nicht Frage noch Antwort, nicht Rätsel noch Auflösung, als Austritte im Selbstbewußtsein des Einzelnen, wenn nicht das alles zuerst vorgekommen wäre im Wechselverhältnis der Individuen in der Gemeinschaft¹⁾. Aber damit ist offenbar das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft noch nicht befriedigend bestimmt. Es scheint da das existentielle physische oder phy-sische Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft von der ideell-logischen Beziehung der Begriffe und Ideen doch nicht reinlich unterschieden zu sein. Anstoß muß besonders schon der Ausdruck erregen, der einzelne Mensch sei „eine Abstraktion gleich dem Atom des Physikers“. Der Physiker wird kaum zugeben, daß das physikalische Atom eine bloße „Abstraktion“ sei, und außerdem wird man auch vom Physikalischen aus nicht einfach das Biologische interpretieren können. Das Individuum im biologischen Sinn, der Organismus, ist doch nicht ohne weiteres einem Atom gleichzusetzen — damit würde dem individuellen Organismus seine selbstständige Lebensfunktion abgesprochen, und die Gesellschaft würde als der wahre Organismus erscheinen, eine Ansicht, die wohl von einigen naturalistischen Soziologen vertreten worden ist, aber kritischer Prüfung nicht standhält. Wenn man das Konkret-Lebendige des Organismus eine Abstraktion nennen wollte, so wäre das eine merkwürdige Verdrehung der Begriffe. Wohl kann man sagen, die Annahme eines isolierten Individuums ist eine Fiktion, weil ein solches isoliertes Lebewesen nirgends in der Wirklichkeit anzutreffen ist, aber darum kann man doch die wirklichen Individuen, auch wenn sie erst in irgendwelchen Gemeinschaften ihr Leben entfalten, nicht als Abstraktionen bezeichnen, man müßte denn die ganze Wirklichkeit von einem eigentümlichen metaphysischen Standpunkt aus als Abstraktion ansehen.

Ratorp hat selbst das Bedürfnis nach weiterer Klärung des Begriffs des Individuums empfunden, der bei der sozial-idealistischen Betrachtung aufgelöst zu werden scheint. Er sucht das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft schärfer als das einer Korrelation zu bestimmen und deren Bedeutung in der Pädagogik festzustellen, aber auch dabei behält er seine Grundtendenz. Charakteristischerweise legt er dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in theoretischer Hinsicht die logische Beziehung von Einzelem und Allgemeinem unter (was durchaus nicht selbstverständlich zu sein braucht) und geht davon aus. Das Einzelne vertritt ihm ganz allgemein die Diskretion, die aber aus der Kontinuität, d. h. der synthetischen Einheit in Kants Sinn, notwendig fließen muß, nur als Diskretion „eben des (zugrunde liegenden) Kontinuierlichen zu denken ist“. Und daraus zieht Ratorp den Schluß: „daß das Individuelle in jeder

¹⁾ P. Ratorp, Sozialpädagogik (3. Aufl.) S. 90.

rein theoretischen Bedeutung dem Allgemeinen des Gesetzes sich schlechthin unterordnen muß¹⁾. In der Mathematik stellt sich das Einzelne quantitativ dar als das numerisch Eine, qualitativ als die Einzelheit, das qualitativ nicht mehr zu Zerlegende gegenüber dem Generischen als dem qualitativ Allgemeinen, der Relation nach erscheint es als Einzelwert der Funktion, als Fall des Gesetzes. Aber von dem mathematisch Einzelnen sei scharf zu unterscheiden das existential Einzelne. Das mathematisch Einzelne sei selbst doch begrifflich allgemein, das existential Einzelne aber stehe in Gegensatz zu allem Allgemeinen, besitze durch seine Beziehung auf die wesentlich einzige Zeit und den wesentlich einzigen Raum „absolute Einzigkeit“. Das braucht aber nach Natorp nicht die Setzung substantiellen Einzeldaseins zu bedeuten, vielmehr könnten die vermeintlich „absoluten Konstanten“ wieder aufgelöst werden „in den ewigen Prozeß der Veränderung“, und dann lasse „das Einzelsein in der Natur sich überhaupt nur denken als Einzelgeschehen, als Einzelfall des Gesetzes“²⁾. Auch der biologische Begriff des beharrenden Einzelwesens, wobei durch Einführung des Zweckgesichtspunktes eine neue Art der Individuation gegenüber der mathematischen und der mechanischen gewonnen wird, widerstreitet, wie Natorp meint, dem nicht, denn die Selbsterhaltung des Individuums oder der Art oder Gattung sei auch nur relativ und verlange Einordnung in die allgemeine Naturgesetzmäßigkeit. So bleibe „im ganzen Umkreis des bloß theoretischen Erkennens das Einzelne dem Allgemeinen, nämlich dem des Gesetzes, schlechthin untergeordnet“ und könne keine „unabhängige Geltung neben und außer ihm“ behaupten³⁾.

Damit ist die Korrelation von Einzelem und Allgemeinem doch zugunsten des Allgemeinen verschoben. Soll gesagt werden, daß alles Einzelne, um theoretisch bestimmt werden zu können, auf einen systematischen Geltungszusammenhang bezogen werden muß, so ist das natürlich richtig. Vom Allgemeinen aus gesehen wäre das Einzelne nach Natorpscher Lehre nur als eine Beschränkung des Allgemeinen anzusehen, bezeichnete es nur das relativ Unbestimmte, das noch nicht genügend in die allgemeine Gesetzmäßigkeit eingegangen wäre. Aber das ist eine einseitige Betrachtungsweise. Man kann und muß auch umgekehrt sagen, daß das Allgemeine für sich leer ist, daß es nicht etwa das Einzelne aufhebt, sondern vielmehr zu seiner Erfüllung den Bezug auf das Einzelne verlangt. Die Einordnung des Einzelnen in einen allgemeinen systematischen Zusammenhang erweist sich andererseits auch als immer nähere Bestimmung des Einzelnen durch das Mittel des Allgemeinen. So läßt sich schon in theoretischer Hinsicht, gerade wenn man den Gedanken der Korrelation von Einzelem und Allgemeinem durchdenkt, bezweifeln, ob das Einzelne dem Allgemeinen „schlechthin untergeordnet“ ist und keine „unabhängige Geltung“ beanspruchen kann. Gerade auch in der Naturwissenschaft ist die Beziehung auf das konkret Einzelne als Existierendes gefordert. Nicht nur daß der Naturwissen-

¹⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik (Marburg 1909) S. 158 f.

²⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik S. 165.

³⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik S. 168 f.

schaffter nach allgemeiner Gesetzmäßigkeit sucht, ist wesentlich, sondern auch daß er das Allgemeine eben im empirisch Einzelnen findet und dieses bestimmt. Demnach ist das Einzelne auch in theoretischer Beziehung in gleicher Weise notwendig wie das Allgemeine und nicht etwa untergeordnet.

Das Verhältnis von Einzelem und Allgemeinem hat allerdings auf den verschiedenen Wissensgebieten eine verschiedene Form, die sowohl den Charakter des Einzelnen wie den des Allgemeinen verändert. Man kann mit einem grobsinnlichen Bild sagen, Einzelnes und Allgemeines können dabei je nachdem näher aneinanderrücken oder sich weiter voneinander entfernen. In der Mathematik steht das Einzelne dem Allgemeinen am nächsten, ist es nur der notwendige formale Bezugspunkt, der durch die gesetzmäßige Beziehung restlos bestimmt wird und selbst als Eines das Maß für diese Bestimmung abgibt, da haftet also die systematische Bezogenheit dem Einzelnen von vornherein an, es ist von vornherein als Moment des Allgemeinen betrachtet. In den Naturwissenschaften dagegen ist das Verhältnis von Einzelem und Allgemeinem ein anderes, und zwar ändert es sich da bei gleichbleibendem Grundtypus auch wieder nach den einzelnen Wissenschaften wie Physik, Chemie, Biologie usw. Das Einzelne wird da als material-inhaltlich gegeben vorausgesetzt, dadurch erscheint es komplizierter, es hat auch als logisch-wissenschaftlicher Gegenstand gleichsam einen Hof logischer Unbestimmtheit um sich, der doch gerade die konkrete existentielle Gegebenheit ausmacht. Wenn Ratorp die Einzigkeit durch den Bezug auf den einzigen Raum und die einzige Zeit erklären will, so gibt er damit wohl die formal-gesetzmäßigen Beziehungen der Einzigkeit an, aber er läßt gerade das Moment der inhaltlichen Erfüllung des existentialen Einzelnen außer acht. Die größere logische Unbestimmtheit bezw. größere existential-inhaltliche Belastung des Einzelnen beeinflusst aber auch das zugehörige Allgemeine. Grob ausgedrückt kann man sagen: das Maß der „Exaktheit“ allgemeiner Bestimmung nimmt entsprechend ab, wenn man unter Exaktheit eben die mathematisch-allgemeine Bestimmtheit versteht. Das Allgemeine wird daher von der Physik bis hin etwa zur Biologie weniger streng mathematisch-allgemein und mehr empirisch-allgemein. Bei der biologischen Betrachtung hat das Einzelne in seiner existentialen inhaltlichen Gegebenheit eine solche Bedeutung erlangt, daß hier das Einzelne nicht als ein bloßer „Fall“ des Allgemeinen erscheinen kann, auch wenn es allgemeine Bestimmung zuläßt, sondern daß das Allgemeine seinerseits nur als induktiv-empirische Verallgemeinerung des Einzelnen gilt. So wird in biologischer Hinsicht das Einzelne zum relativ selbständigen Träger der inhaltlichen Besonderheit, zum Individuellen, das sich nicht in mathematisch-allgemeine Beziehungen auflösen läßt¹⁾.

¹⁾ Das Verhältnis von Einzelem und Allgemeinem in den Geisteswissenschaften, wo das Einzelne zum geistig Individuellen erhoben wird und das Allgemeine unter Verlust seines Naturgesetzlichkeitscharakters zum bloß Typischen wird, das sich im Einzelnen darstellt, bleibe hier unerörtert. Ersichtlich ist da eine neue Stufe erreicht, wo das Individuelle geradezu den Vorrang zu behaupten scheint. Ratorp kann natürlich von seinem Standpunkt aus die individuelle Beziehung in der Geschichte und anderen Geisteswissenschaften nicht genügend würdigen.

Wenn man so das Verhältnis von Einzelem und Allgemeinem betrachtet, dann hat auch in theoretischer Hinsicht das Einzelne nicht nur eine negative oder untergeordnete Bedeutung.

Für Ratorp gewinnt das Einzelne erst in praktischer Hinsicht positive Bedeutung. Erst durch die Idee der praktischen Vernunft, das Sollen, wird, wie Ratorp meint, die Persönlichkeit begründet, die sich notwendig in dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft entwickelt. Das Individuelle erhält hier positive Geltung „als zwar wieder zu überwindende, aber doch erst einmal zu ersteigende und zu behauptende Stufe im unendlichen Aufstieg zum ideellen Ziel, der Idee“¹⁾, es gewinnt seinen Wert erst durch das Allgemeine der Idee. Das Individuum ist gerade da nicht losgelöst von der Gemeinschaft, sondern die Individualität wird in der Gemeinschaft und durch sie erst entfaltet. „Erhebung zur Gemeinschaft ist Erweiterung des Selbst“²⁾. Auch da hebt also Ratorp die bestimmende Bedeutung des allgemeinen Gesetzes, der Idee für das Individuelle besonders hervor. Wenn er auch zugibt, daß umgekehrt auch die Idee auf das Individuelle zu beziehen sei, und betont, daß der Wille individuell sei, so ist ihm doch die Beziehung auf das Allgemeine im Grunde wieder übergeordnet, das Individuelle bleibt das Unzulängliche, zu Überwindende. Damit aber wird Ratorp dem tiefsten Sinn der Individualität nicht gerecht. Das Individuelle in ethisch-praktischer Beziehung ist nicht bloß zu überwindende Stufe auf dem Weg zur Idee, sondern es hat gerade da eine zentrale Bedeutung. Für die Idee kann das Individuelle nicht nur Ansatzpunkt oder Stufe sein, sondern die notwendige Grundlage, die erst die Idee sinnvoll macht, und in ihm liegt auch die notwendige reale Erfüllung, auf welche die Idee gerichtet sein muß, wenn diese Realisierung auch nie die absolute Vollendung der Idee erreichen mag. Durch den Begriff der Persönlichkeit deutet Ratorp richtig an, daß es sich da um eine Erhebung über das naturhaft Individuelle in die geistige Sphäre handelt. Aber wenn er dann in dieser Beziehung den „Willen“ als individuell hervorhebt, so ist da wohl das Moment herausgegriffen, das die unmittelbare Beziehung auf das Sollen, die Idee enthält, jedoch es ist damit nicht die Individualität in ihrem ganzen Wert ausgeschöpft, so wie er für diese geistige Wertphäre in Betracht kommt. Würdigt man aber das geistige, werthafte Individuelle voll in seiner positiven Bedeutung, dann wird es nicht ohne weiteres „überwunden“ in der Gemeinschaft, und dann ist die Gemeinschaft nicht bloß die allgemeine Idee, die das Individuelle in sich aufsaugt wie die mathematische Gesetzmäßigkeit den einzelnen „Fall“. Vielmehr ist das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in dieser Sphäre gerade nicht einfach nach Analogie des Verhältnisses von Einzelem und Allgemeinem zu denken, sondern hat seinen besonderen Charakter. Das Individuum geht in die Gemeinschaft gerade als selbständiges Individuum ein, und die Gemeinschaft ist Gemeinschaft der Individuen. Nicht dadurch kommt Gemeinschaft zustande, daß das Individuum auf ein allgemeines

¹⁾ P. Ratorp, Philosophie und Pädagogik. S. 176.

²⁾ P. Ratorp, Sozialpädagogik (3. Aufl.) S. 86.

Gesetz oder eine Idee bezogen wird, sondern dadurch, daß die Individuen als solche Glieder der Gemeinschaft werden. Gerade darin beruht das Eigentümliche des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft, daß die Individuen in ihrem Handeln durchaus individuell bedingt sind, daß sie die alleinigen Träger des Lebens darstellen und daß doch durch das Zusammenwirken der Individuen ein überindividuelles Gebilde entsteht, dessen existentialer Inhalt ganz in den Individuen liegt und das doch eine eigene objektive Wertstruktur aufweist. Ratorp läßt zu formalistisch ohne weiteres die Idee der Gemeinschaft übergeordnet sein und erkennt die wesentliche positive Bedeutung des Individuellen oder Persönlichen auch hier nicht in vollem Umfang an.

Ratorps Ansicht nach erlangt das Individuelle erst auf ästhetischem Gebiet seinen „höchsten Eigenwert“, erst da besitze es „eine unmittelbare Geltung“, ja werde es „geradezu zum Bestimmenden“, da hier das Allgemeine nur insofern etwas zu bedeuten habe, als es ins Individuelle eingehe. Es ist da nicht von einem übergeordneten Allgemeinen im logischen Sinn die Rede, sondern das Kunstwerk hat als Individuelles sein Gesetz in sich, „das heißt, sein Mannigfaltiges muß in der inneren Schau sich als unteilbar Eines erfassen lassen; nichts Einzelnes an ihm dürfte anders sein, ohne daß alles anders, das ganze Gebilde also ein anderes wäre“. Aber Ratorp meint, das sei „nicht sowohl Individualität, die auf ein Allgemeines (das nur dann sich individualisierte) zurückwiese, sondern Individualität, Unmöglichkeit, Unzulässigkeit einer Zerlegung in Bestandteile, die für sich etwas bedeuten wollten“. Doch auch das Ästhetische sei in seiner Individualität nicht etwa dem Allgemeinen fremd oder entgegengesetzt, ja das Kunstwerk bedeute gerade individuelle Gestaltung des höchsten Allgemeinen, der Idee, es werde hier der höchste Grad der Individualität eben damit erreicht, daß es das höchste, inhaltsvollste Gemeinsame sei, das in ihr sich individuell darstelle¹⁾. — Da wird der Wert der Individualität oder Individualität allerdings betont. Aber man sieht nicht ein, warum dieser Wert nicht auch auf anderen Gebieten außer dem ästhetischen vorhanden sein könnte. Daß die Individualität am Kunstwerk besonders hervortritt, daß da — umgekehrt wie beim Mathematischen — das Individuelle gleichsam das Allgemeine auffängt, das ist durchaus richtig. Aber dann ist natürlich auch kein eigentliches Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft mehr vorhanden, ebensowenig wie im Mathematischen.

Aus diesen Erörterungen über die Rolle des Individuellen auf den verschiedenen Gebieten zieht Ratorp gleich das Resultat für die Pädagogik. Ihr Zentrum habe die Pädagogik im Begriff des Individuellen nicht, wenn auch das Individuelle in den verschiedenen Bedeutungen für sie wichtig sei, denn das Individuelle gelte da „durchweg nur innerhalb des Gemeinschaftlichen, objektiv Gültigen, in strenger Zurückbeziehung auf es; nie in Loslösung davon, als etwas auf sich Stehendes; als Bestimmbares, nie schlechthin als Bestimmendes“. Wenn Persönlichkeit oder Individualität

¹⁾ P. Ratorp, Philosophie und Pädagogik S. 190ff.

zum Erziehungsideal gemacht werde, so könne das nicht die Proklamierung eines Subjektivismus bedeuten, es werde im Gegenteil verlangt, daß das Individuum sich den höchstmöglichen objektiven Wert gebe. Ein solcher „Individualismus“ aber, der die „Autonomie der Bildung“ fordere, sei von Anfang an gleichsam in die Fundamente der Sozialpädagogik mit hineingebaut. Die Sozialpädagogik kenne „keine Gemeinschaft anders als auf autonomem Grunde, in dieser Bedeutung also als Gemeinschaft von Individualitäten; wie allerdings auch keine Individualität außerhalb des Gesetzesgrundes der Bildung; also auch keine außer der Gemeinschaft, da dieser Gesetzesgrund es eben ist, der die Gemeinschaft — ebenso wie in anderer Richtung die Individualität — konstituiert“. — Es sei ebenso sehr Erhaltung der Individualität in der Gemeinschaft als auch Erhaltung der Gemeinschaft in der Individualität gefordert. Da scheint Ratorp doch die Individualität in dem Wechselbezug von Individuum und Gemeinschaft ganz zu ihrem Recht kommen zu lassen. Aber es zeigt sich gleich, daß er der Gemeinschaft doch die höhere Würde zuerkennt. Die Gemeinschaft vertrete, so behauptet Ratorp, das Prinzip der Kontinuität, die Individualität das der Diskretion, und die Diskretion bestimme sich unter dem Gesetze der Kontinuität, nicht umgekehrt. Also habe, wenn nach dem Prinzip der Pädagogik die Frage sei, „die Gemeinschaft voranzustehen und nicht die Individualität“. Die rechte Pädagogik müsse dem obersten Prinzip nach soziale Pädagogik sein, und je strenger dieses als Prinzip begriffen werde, um so sicherer werde das Recht der Individualität zugleich anerkannt und erst begründet, während ihr Recht, abgelöst von der Gemeinschaft und vor ihr, überhaupt keiner haltbaren Begründung fähig sei¹⁾.

Diese Schlussfolgerung erscheint nicht als stichhaltig. Individualität braucht nicht einfach mit Diskretion, Gemeinschaft nicht mit Kontinuität gleichgesetzt und das Kontinuierliche nicht als Quell und Ursprung aller Gestaltung bezeichnet zu werden. Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft wird damit noch gar nicht in seinem eigentlichen Wesen erfaßt. In pädagogischer Hinsicht ist das Individuelle mehr als bloß Diskretes, das unter dem Gesetze der Kontinuität, das heißt von der Gemeinschaft aus, bestimmt würde. Wohl ist es richtig, daß das Individuum sich pädagogisch objektiven Wert geben solle, aber das bedeutet nicht, daß der Gemeinschaft einfach der Vorrang gebühre. Pädagogisch nimmt die Bildung gerade ihren Ausgangspunkt vom Individuellen und findet sie ihr Ziel in einer Vollendung des Individuellen, wobei die Beziehung auf die Gemeinschaft, welche der Individualismus vernachlässigt, aber durchaus gewahrt werden muß. Eine Korrelation besteht zwischen Individuum und Gemeinschaft, und es ist kein Grund, diese Korrelation durch Voraufstellung der Gemeinschaft als des Prinzips zu zerstören.

In einem neueren Vortrag „Individuum und Gemeinschaft“ ist Ratorp über seine früheren Bestimmungen hinausgegangen. Er unterscheidet hier drei wesenhaft positive Bedeutungen des Individualen. Es be-

¹⁾ P. Ratorp, Philosophie und Pädagogik S. 205 ff.

deutet zunächst die „Einheitsform“, die nicht ein bloßes Atom meint, sondern gerade darauf weist, daß alle Mannigfaltigkeit, die das Individuale in sich trägt, „kraft durchgehends wechselbezüglicher Gliederung und damit einträchtigen Zusammenwirkens der Teilfunktionen sich in seiner Einheitsform unzerstückt zu behaupten strebt und zu behaupten vermag gegen die ungegliederte, unorganisierte, daher der Gefahr der Zerstückelung beständig preisgegebene, labile Masse“. Eine höhere Stufe der Individualität ergibt sich nach Natorp, wenn nicht die bloße Einheitsform, sondern eine zentrale dynamische Vereinigungskraft die Einheit des Individuums sichert. Aber auch da ist die Individualität nur relativ, da dabei Abgrenzung nach außen und Abschließung in sich noch in Streit stehen. Erst auf der dritten Stufe wird im Gegensatz zu der relativen Individualität, wie Natorp sagt, eine absolute Individuität erreicht: da geht die Tendenz „auf absolut punktuelle Zentrierung und zugleich absolute Überwindung jeder äußeren Abschränkung“, da wird die Diskontinuität in der Idee radikal überwunden¹⁾. Diese echte Individuität, die alle Teilhaftigkeit ausschließt, soll aber auch den absoluten Grund aller relativen Individualität wie Gemeinschaft bedeuten, sie soll, „weil letzten Grundes für alle eine und dieselbe, zugleich die allein echte, letztgültige Gemeinschaft“ besagen. So erst verhielten sich Individuität und Gemeinschaft gegeneinander „nicht mehr ausschließend oder beschränkend, sondern streng korrelativ“; sie bleiben nach Natorp „nicht leblos, starr, sondern steigern und vertiefen sich unablässig miteinander; sie werden eben damit beide unbedingt wahr und wurzelhaft, aus rein innerer, in nichts mehr äußerlicher Begründung total, vollinhaltig, vollebendig, über alle Leere der Abstraktion hinausgehoben, von allem Schaden der bloßen Relativität geheilt“²⁾.

Mit diesen letzten Erwägungen geht Natorp zweifellos über den Begriff des Individuums als eines bloß Abstrakten und Diskreten hinaus. Er ringt hier ernstlich mit dem Problem der Individualität in seiner ganzen Tiefe. Aber daß Individuität und Gemeinschaft bei ihrer Korrelation einfach zusammenfallen sollen, daß die Individuität letzten Grundes „für alle eine und dieselbe“ sein müsse, das wird man auch hier nicht ohne weiteres zugeben, denn die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft scheint damit mehr zerhauen als gelöst. Die absolute Individuität, die mit der Gemeinschaft zusammenfallen soll, wird ganz ins Metaphysische verlegt; von da aus werden aber die eigentlichen Beziehungen zwischen Individuum und Gemeinschaft durch Natorp nicht weiter geklärt.

Auch wenn man aber anerkennt, daß Natorp hier eine neue Würdigung des Wertes der Individualität sucht, so muß man doch sagen, daß seine „Sozialpädagogik“ noch ganz die einseitige Einstellung der Pädagogik auf die Idee der Gemeinschaft zeigt. Das Ziel der Erziehung und Bildung liegt ihm ganz in dieser ethischen Idee der Gemeinschaft. Alle Erziehung und Bildung ist für ihn durchaus sozial bedingt und auf

¹⁾ P. Natorp, *Individuum und Gemeinschaft* (Jena 1921) S. 15 f.

²⁾ P. Natorp, *Individuum und Gemeinschaft* S. 24.

die Gemeinschaft gerichtet. Das tritt zutage in der Ableitung der pädagogischen Prinzipien aus der Sozialethik, der Begründung der Forderung einer „gleichheitlichen Teilnahme aller an der menschlichen Bildung“ wie in den Gedanken über die praktische Organisation des Erziehungswesens. Dabei ist für Natorp die Sozialpädagogik nicht etwa nur eine Seite oder ein Teil der Pädagogik, sondern die ganze Pädagogik. Eine Scheidung zwischen sozialer und individueller Pädagogik hält er für sinnlos, er will gegenüber der dualistischen Betrachtungsweise ausdrücklich eine monistische Betrachtungsweise in dem Sinn vertreten, daß die Sozialpädagogik einheitlich das ganze Gebiet der Pädagogik umfaßt. Sozialpädagogik bedeutet nach Natorp „die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens“. Die bloß individuelle Betrachtung der Erziehung bezeichnet er als „eine Abstraktion, die ihren begrenzten Wert hat, aber schließlich überwunden werden muß“¹⁾. Da ist die soziale Betrachtung also doch schlechthin als übergeordnet, ja im Grunde als alleinberechtigt angenommen, die individuelle Betrachtung — und damit doch auch das Individuum selbst — ist nur eine Abstraktion. Daß damit der Wert des Individuums in der Pädagogik anerkannt sei, wird man bezweifeln können. Wohl wehrt sich Natorp immer wieder dagegen, daß man ihm die Ansicht zumute, er wolle das Recht des Individuums schmälern, es opfern oder verneinen, während doch in der Gemeinschaft das Individuum seinen höchsten Selbstwert erhalte, — aber wenn er das Individuum für sich als Abstraktes und Diskretes bezeichnet, so läßt sich darin die Einseitigkeit der sozial-idealistischen Betrachtung schwer wegleugnen. Natorp beruft sich darauf, daß im Begriff der Erziehung doch sofort die Gemeinschaft gesetzt sei, „wäre es auch nur die des einzelnen Erziehers und Zöglings“; eine Pädagogik, „die von aller Gemeinschaftsbeziehung absähe“, könne es daher überhaupt nicht geben²⁾. Das ist zweifellos richtig, aber es beweist noch nicht, daß die Pädagogik ganz und gar Sozialpädagogik in Natorps Sinn sein müsse. Wenn das Individuum sich nicht loslösen läßt von der Gemeinschaft und wenn die Gemeinschaft reale Voraussetzung für die Erziehung ist, so braucht das Ziel der Erziehung noch nicht einfach in der Gemeinschaft zu liegen. Gewiß ist das Individuum schon naturhaft bedingt durch die Gemeinschaft, aber darum besteht sein Wert doch nicht schlechtweg in seinem Gemeinschaftssein. Auf die Entfaltung nicht des naturhaft Individuellen, aber der auf Individualität bezogenen persönlichen Werte kommt es bei der Erziehung und Bildung an. Nun haben diese Werte zweifellos eine objektive Bedeutung, können und müssen sie auch auf die Gemeinschaft wirken, gehen sie als Bildungswerte in die Sphäre der Kulturwerte ein — aber erst nachdem sie individuelles Besitztum geworden sind, und sie behalten auch, wenn sie ins Überindividuelle wirken, ihre zentrale individuelle Beziehung. Natorp wird wohl dagegen behaupten, er wahre ja diese Beziehung auf die Individuen durchaus, indem er sage, die Gemeinschaft

¹⁾ F. Natorp, Sozialpädagogik (3. Aufl.) S. 94.

²⁾ F. Natorp, Philosophie und Pädagogik S. 140.

habe ihren Bestand in dem Bewußtsein der Individuen. Aber das genügt doch nicht, denn nicht die existentielle psychische Realisierung der Gemeinschaft im Bewußtsein der Individuen steht in Frage, sondern die Frage gilt dem Wert des Individuellen im Verhältnis zu den Gemeinschaftswerten. Natürlich bezweifelt Natorp nicht die empirische Existenz der Individuen und ihr tatsächliches individuelles Wirken, aber er neigt dazu, dem Individuum nur diese existentielle Bedeutung zu lassen, alle Werthastigkeit aber auf die Gemeinschaftsseite zu verlegen. Wenn W. Rein gegen Natorp eingewendet hatte, der Einzelne sei doch „nicht bloß Bestandteil des Ganzen, sondern eine selbständige Kraftquelle innerhalb des gesellschaftlichen Organismus“, „nicht bloß Mittel für einen außer ihm liegenden Zweck“, sondern „auch Zweck für sich“¹⁾, so erwidert Natorp darauf, es gäbe da gar keinen außerhalb liegenden Zweck, in der Gemeinschaft sei „jeder Einzelne einerseits Mittel für die Zwecke aller, aber eben damit, weil im Zwecke der Gemeinschaft ja mitbegriffen, zugleich auch selber Zweck“²⁾. Aber das ist gerade das, was Voraussetzung der Sozialpädagogik ist und was bestritten werden kann, ob der Einzelne nur darum „auch selber Zweck“ sei, weil im Zweck der Gemeinschaft mitbegriffen, oder ob er nicht zunächst als Einzelner Eigenwert besitze, Selbstzweck sei und dann nicht ein bloßes „Mittel“ für die Zwecke aller darstelle, sondern in seiner individuellen Werthastigkeit eine objektive Bedeutung für die Gemeinschaft gewinne (das braucht kein Individualismus zu sein, sondern kann durchaus mit einer Würdigung der Gemeinschaft und ihrer Werte zusammengehen). Immer tritt also bei Natorp doch die Gemeinschaftsidee als schlechthin übergeordnet hervor, und gerade diese schlechthinige Überordnung läßt sich in pädagogischer Hinsicht bezweifeln.

Natorp beruft sich auf die Dignität der ethischen Idee der Gemeinschaft. Nicht um gegebene, bestehende Gemeinschaftsformen handelt es sich für ihn, sondern um das sittliche Einheitsziel. Und vom ethischen Gesichtspunkt aus, könnte man meinen, habe er doch mit seiner Voranstellung der Gemeinschaftsidee recht. Aber auch da darf man nicht aus der Tatsache, daß das individuelle ethische Handeln gemeinschaftsbezogen ist, nicht ohne weiteres auf einen absoluten Wert der Gemeinschaftsidee gegenüber dem Individuellen schließen. Natorp stützt sich auf Kants Formulierungen des kategorischen Imperativs: „Handle so, daß die *Maxime* deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“, und: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“. Aber aus diesen Formeln — deren Berechtigung hier ununtersucht bleibe — läßt sich noch nichts über die unbedingte Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft herauslesen, ja von Gemeinschaft ist da noch gar nicht eigentlich die Rede. Die individualethische Tendenz bei Kant offenbart sich darin, daß

¹⁾ W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung Bd. I (Langensalza 1902) S. 68 f.

²⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik S. 137.

von der „Maxime deines Willens“ und der Menschheit „in deiner Person“ ausgegangen wird, und diese individuelle Bedeutung soll nicht etwa aufgehoben, sondern durchaus bewahrt werden, nur soll die Maxime „zugleich“ als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten, die Menschheit in der Person „zugleich“ als Zweck gebraucht werden. Bei den Worten „Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung“ und „Menschheit in deiner Person“ kommt es aber nicht darauf an, daß damit eine Gemeinschaft von Individuen gesetzt wäre, sondern „Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung“ bedeutet vor allem objektives Prinzip, unbedingtes, reines Gesetz (auf den Gesetzescharakter in seiner objektiven Gültigkeit also kommt es an, nicht darauf, daß das Gesetz sich auf eine Mehrheit von Individuen oder eine Gemeinschaft anwenden läßt), und mit „Menschheit“ ist nicht die Menschheit als Gemeinschaft einer Vielheit von Individuen gemeint, sondern „die vernünftige Natur“ in jeder einzelnen Person. Man könnte von hier aus gerade zur Annahme einer „absoluten Individualität“ gelangen. Ob man da also ethisch die Idee der Gemeinschaft einfach voranzustellen muß, ist sehr die Frage. Auch auf ethischem Gebiet hat es durchaus einen guten Sinn, individuelle und soziale Betrachtung zu unterscheiden. Wenn man auch eine allgemeine Grundgesetzlichkeit annimmt, so ist doch noch gar nicht gesagt, daß Individuelles und Soziales nicht unerachtet ihrer Wechselbeziehung doch selbständige Bedeutung und eigene Gesetzmäßigkeit aufweisen.

Noch mehr ist das aber auf pädagogischem Gebiet der Fall, wo es sich gar nicht um eine bloß aus dem eigentlich Ethischen abgeleitete Werthhaftigkeit handelt, sondern um eine besondere Werthhaftigkeit nach eigenen pädagogischen Prinzipien, die in der Philosophie überhaupt, nicht bloß in der Ethik oder gar der Sozialethik, begründet sind. Wohl kann man auch in pädagogischer Hinsicht die gleiche allgemeine Grundgesetzlichkeit in Individuum und Gemeinschaft annehmen, aber man kann trotzdem Wesensunterschiede zwischen beiden gelten lassen und braucht sich die Entwicklung von Individuum und Gemeinschaft nicht in genau analoger, schematischer Weise zu denken. Dann wird man eine allgemeine Pädagogik annehmen können, welche die allgemeinen pädagogischen Gesetzmäßigkeiten, die für das Individuum wie für die Gemeinschaft gelten und darum in Wahrheit überindividuell und übersozial sind, festzustellen sucht, aber man wird auch Teile unterscheiden, die sich auf bestimmte Gebiete beziehen, und danach Individualerziehung und Individualpädagogik einerseits, Sozialerziehung und Sozialpädagogik andererseits als gleichberechtigt anerkennen. Verschiedene Aufgaben ergeben sich dabei, je nachdem das Individuum oder die Gemeinschaft hervorgehoben wird. Natorp rückt von vornherein einseitig die Idee der Gemeinschaft ins Zentrum und sieht hier gleich das Ziel der ganzen Pädagogik.

Man kann diesem idealistischen Sozialismus, wie ihn Natorp vertritt, auch vorwerfen, daß er gar nicht spezifisch pädagogisch begründet sei und nicht in die eigentliche pädagogische Sphäre hineinreiche, daß er auf konkrete pädagogische Aufgaben nicht recht anwendbar sei. Er bietet

nur allgemeine formale Richtlinien, die aus ethischen Ideen abgeleitet sind, aber er gibt wenig für die inhaltliche Bestimmung des Pädagogischen im Einzelnen. Die Gemeinschaft ist für Ratorp nicht eine wirkliche, lebendige Gemeinschaft, sondern sie bedeutet gleich das ideale, große Allgemeine, die Idee der Gemeinschaft überhaupt. Aber es ist die Frage, wie von dieser allgemeinen Idee der Übergang in die pädagogische Sphäre und in die konkrete Wirklichkeit gewonnen werden kann, was doch pädagogisch gerade wesentlich ist. Man kann z. B. zweifeln, inwiefern die praktisch-pädagogischen Einzelforderungen Ratorps wirklich in seinen allgemeinen Prinzipien begründet und aus diesen abgeleitet seien¹⁾. Wie die Schulerziehung sich im Einzelnen gestaltet, welche Schularten in Betracht kommen, wie lange der Schulbesuch dauert, das ergibt sich gar nicht aus den allgemeinen Ideen, wie es den Anschein hat, sondern man könnte mit denselben allgemeinen Ideen doch andere Ausgestaltungen in der Wirklichkeit verknüpfen. Hier herrscht also kein notwendiger logischer Zusammenhang, etwa zwischen Ratorps allgemeiner Idee der Gemeinschaft und seinem praktischen Plan der Einheitschule im Einzelnen, wo die Berücksichtigung der Wirklichkeit erfordert ist. Ratorp schwankt da zwischen Idee und Wirklichkeit hin und her, will aus der Idee ableiten, kommt aber dann nicht zur Wirklichkeit, bezieht sich doch auf wirkliche Verhältnisse, gewinnt aber dann nicht die strenge Begründung in der Idee. Daß er die ganze Erziehung und Bildung gleich auf die allgemeine Idee der sittlichen Gemeinschaft überhaupt gerichtet sein läßt, das ist eine zu allgemeine Bestimmung, die pädagogisch noch keine besondere Bedeutung hat. Dadurch werden alle Werte von vornherein in den großen Topf „Gemeinschaft“ geworfen, die Bedeutung des Individuums der Gemeinschaft gegenüber wird nicht genügend gewürdigt, und es findet keine fruchtbare Wechselbeziehung statt. Man wird vielmehr Individuum und Gemeinschaft nebeneinanderstellen und dann ihre beiderseitigen Beziehungen aufdecken müssen, dann kommen beide zu ihrem Recht.

Die idealistische Richtung der Sozialpädagogik, als deren Hauptvertreter hier Ratorp zu Worte kam, weil bei ihm eine eingehende systematisch-philosophische Begründung vorhanden ist, leidet an einem einseitigen abstrakten Idealismus und an einer Überschätzung der Gemeinschaftsidee, so wertvolle Gedanken für die soziale Bildung sie gewiß auch enthält. Damit geht die idealistische Sozialpädagogik ebenso ins Extrem, wie in anderer Richtung die naturalistische Individualpädagogik.

Man hat man aber auch, anders als Ratorp, eine soziale Pädagogik nicht auf die sittliche Idee der Gemeinschaft, sondern auf gegebene empirische Gemeinschaftsformen bezogen sein lassen. Die Pädagogik tritt dann besonders mit der Soziologie in Verbindung. Zweifellos ist es wichtig, die Beziehungen von Erziehung und Bildung zu bestehenden Gemeinschaftsformen zu erkennen, aber man darf darum nicht das Pädagogische in seiner Eigenart einfach von solchen Gemeinschafts-

¹⁾ Vgl. dazu auch S. 32 f.

formen abhängig sein lassen und die Pädagogik als Wissenschaft einfach in der Soziologie begründen — das hieße die Selbständigkeit des Pädagogischen zerstören. Sucht man nur empirisch soziale Bedingungen auf, dann erhält man keine philosophische Begründung der Pädagogik. Will man die ganze Pädagogik von einem solchen empirisch-sozialen Gesichtspunkt aus betrachten, so wird damit die Pädagogik in ihrem Gebiet verengert und vergewaltigt. Das Individuale wird dann nicht genügend gewertet, die Pädagogik wird zu einer angewandten Soziologie gemacht, bei der die soziologische Betrachtungsweise alles überwuchert. Als Wissenschaft wird die Pädagogik dadurch nicht konstituiert. Soziologische Erkenntnis ist in bestimmten Teilen der Pädagogik sehr wesentlich, aber die Pädagogik ist kein Zweig oder Anhang der Soziologie. Auch daß Erziehung und Bildung zu der Gemeinschaftsform des Staates in Beziehung stehen, darf nicht außer acht gelassen werden. Die Bedeutung einer sittlich-staatsbürgerlichen Erziehung hat man in den letzten Jahrzehnten immer mehr erkannt. Aber staatsbürgerliche Erziehung darf selbstverständlich nicht bedeuten, daß man den Zögling nur zu einem Bürger oder gar bloßem Beamten des jeweilig gegebenen Staates abzurichten habe: damit würde der Pädagogik ihre Selbständigkeit und ihre Weite genommen, und sie würde zu einem Werkzeug der Politik gemacht.

So darf eine Sozialpädagogik weder dazu führen, idealistisch die Idee der Gemeinschaft als einziges und absolutes Ziel der Erziehung und Bildung hinzustellen, noch auch dazu, empiristisch die Pädagogik von einer bestehenden Gemeinschaftsform abhängig zu machen und in dieser das ganze Ziel zu suchen. In beiden Fällen wird die Eigenart der Pädagogik nicht gewahrt und ein vollständiges System der ganzen Pädagogik nicht gewonnen, man läßt einen Teil oder eine Seite der pädagogischen Betrachtungsweise unter Verdrängung anderer Teile den ganzen Raum einnehmen. Somit kann mit der Ablehnung der einseitigen individualistischen Richtung in der Pädagogik noch nicht die ebenso einseitige sozialistische Richtung als allein berechtigt anerkannt sein, vielmehr muß es eine Versöhnung oder Überwindung dieses Gegensatzes geben.

Besonnene Pädagogen haben daher versucht, die Extreme zu vermeiden und sowohl der individualen als auch der sozialen Seite des Pädagogischen gerecht zu werden. Schon vor Natorp hatte Otto Willmann eine „richtige Verbindung“ zwischen sozialer und individualer Auffassung der Erziehung und Bildung erstrebt und auf die Gefahr der Einseitigkeit hingewiesen. Wo die richtige Verbindung verfehlt werde, da erfahre „auch eines der beiden Gebiete Verkürzungen und Beeinträchtigungen“¹⁾. Nur dann ist, wie Willmann sagt, die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre „im ganzen Umfange zu fassen, wenn man die individuelle und soziale Ansicht von vornherein verbindet und so zugleich dem Reichtume und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit

¹⁾ O. Willmann Didaktik als Bildungslehre I (2. Aufl. Braunschweig 1897) S. 75.

der sozialen und geschichtlichen Verflechtungen gerecht zu werden sucht¹⁾. Willmann hat demgemäß gerade auch die sozialen und geschichtlich-kulturellen Beziehungen des Pädagogischen gewürdigt, ohne die individuellen Momente zu vernachlässigen. Wenn Ratorp meint, es werde bei Willmann doch keine „innere Einheit“ der individuellen und der sozialen Auffassung erzielt, so denkt er nur an seine eigene Sozialpädagogik, in der die einheitliche Idee der Gemeinschaft alles beherrscht. Aber das ist eben die Frage, ob eine solche „Einheit“ nicht eine Vereinseitigung bedeutet und ob nicht vielmehr die „Verbindung“, in der die Gegensätze in ihrem Recht erkannt und doch versöhnt werden, das Richtige ist. — In ähnlicher Weise hat Wilhelm Rein eine Überwindung des Gegensatzes von Individualpädagogik und Sozialpädagogik zu gewinnen gesucht. Er sagt, der Streit löse sich in der Formel auf, „daß es nur eine Pädagogik geben kann, die beide Betrachtungen in das rechte Verhältnis zu setzen weiß“. Demgemäß nimmt Rein in die Bestimmung des Ziels und der Richtung von Erziehung und Bildung gleich die zwei Begriffe der Individualität und der Gemeinschaft auf, nicht wie Ratorp nur die Idee der Gemeinschaft: „Erziehung findet statt um des Einzelnen und um der Gemeinschaft willen. Die Erziehung des Einzelnen verläuft sozial, die der Gesellschaft individual, d. h. durch den Einzelnen hindurch.“ Individualer und sozialer Faktor stehen nach Rein bei der Erziehung in einer „inneren Wechselwirkung“, die individuelle und die soziale Betrachtungsweise müssen sich in der Pädagogik einander ergänzen. „Die Individualauffassung betont das Recht der Einzelpersönlichkeit und heißt den psychologischen Bedingungen des Einzelwachstums bis in die feinsten Verästelungen nachgehen, die Sozialbetrachtung verhütet eine Überspannung des Einzelrechtes und legt die Berücksichtigung der sozialen Faktoren, in denen der Zögling später wirken soll, nahe“²⁾. Ratorp hat auf diese Erörterungen erwidert, es werde da ein Gegensatz vorausgesetzt, der vom Standpunkt der Sozialpädagogik aus gar nicht bestehe, Individualität und Gemeinschaft, ihrem reinen Begriff gemäß verstanden, beschränkten oder ergänzten sich nicht, sondern seien „von Haus aus aufeinander angewiesen“, forderten und bedingten sich gegenseitig³⁾. Aber Rein betont doch auch, daß die beiden Faktoren sich gegenseitig bedingen, ja er spricht von ihrer „inneren Wechselwirkung“, und dennoch können sie sich wohl auch beschränken und ergänzen. Es ist gar nicht einzusehen, weshalb eine fruchtbare Wechselbeziehung nur dadurch zu erreichen sein soll, daß man wie Ratorp die Idee der Gemeinschaft als schlechthin übergeordnet hinstellt und die Selbständigkeit des Individuellen aufhebt, ja es zu einer Abstraktion macht, nicht aber vielmehr dadurch, daß man beide Faktoren als selbständig und gleichberechtigt ansieht und sie in Beziehung zueinander setzt. Ratorp sieht gerade nicht, wie in der Pädagogik Individuales und Soziales geradezu dialektisch miteinander verflochten sind, ohne ihre Eigenwertig-

¹⁾ D. Willmann, Didaktik als Bildungslehre I (2. Aufl.) S. 40.

²⁾ W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung I. (Langensalza 1902) S. 70.

³⁾ F. Ratorp, Philosophie und Pädagogik S. 142.

keit aufzugeben. — Neuerdings hat auch Jonas Cohn die Zweiseitigkeit in der Bestimmung des pädagogischen Ziels zum Ausdruck gebracht, indem er das Erziehungsziel einmal vom Einzelnen her bestimmt als „die durch Teilnahme am geschichtlich kulturellen Gemeinschaftsleben erfüllte autonome Persönlichkeit“ und von der Gemeinschaft her die Forderung aufstellt, der Zögling solle „gebildet werden zum autonomen Gliede der historischen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird“¹⁾. Da wird Ratorp gegenüber die Bedeutung des kulturellen Wertzusammenhangs betont. Damit wird die Pädagogik aus der allgemeinen idealen ethischen Sphäre, in der sie Ratorp versetzt, in eine konkretere Wertosphäre übergeführt, und Cohn berührt sich durch seine Hervorhebung der Bedeutung der Kulturgemeinschaft mit Gedanken einer Kulturpädagogik.

Jedenfalls zeigt sich, daß man die Antinomie: entweder Individualpädagogik oder Sozialpädagogik auflösen kann in ein Sowohl-als-auch, das beide Richtungen in ihren extremen Ansprüchen beschränkt, aber sie eben dadurch erst zu ihrem Recht kommen läßt. Wenn die naturhafte individuelle Ausbildung als schlechthinniges pädagogisches Ziel angesehen wird, dann gelangt man nicht vom Sein zu einem echten pädagogischen Sollen. Stellt man idealistisch die Idee der Gemeinschaft als unbedingtes Ziel hin, dann geht man gleich in eine allgemeine apriorische ethische Sphäre, die für die Pädagogik noch viel zu allgemein ist, in der das pädagogisch wesentliche Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft noch nicht zur Entfaltung kommt; macht man das Erziehungsziel aber abhängig von einer bestimmten empirischen Gemeinschaftsform, dann zwingt man der Pädagogik allzu enge empirische Voraussetzungen auf. Das Ziel von Erziehung und Bildung liegt nicht in der apriorischen Sphäre einer reinen Ethik, sondern in einem Mittelgebiet, für das gerade das Ineinander von Sein und Sollen wesentlich ist, das über der bloß empirischen Wirklichkeit liegt, aber nicht in idealer apriorischer Sphäre²⁾. Erst in einem solchen Mittelgebiet können Individualität und Gemeinschaft eine Selbstständigkeit besitzen und doch aufeinander bezogen werden, erst da ist ein Verhältnis der beiden Faktoren vorhanden, wie es der pädagogische Akt erfordert. Damit ist einmal die Anknüpfung an die Wirklichkeit beibehalten, aber auch die Erhebung zum Sollen, zum Reich objektiver Werte gesichert. Erziehung nimmt ihren Ausgangspunkt vom Individuum und richtet sich zunächst auf das Individuum, sie will in dem Individuum Werte entwickeln, die der Individualität entsprechen und dem Individuum über seine Naturhaftigkeit hinaus eine zentrale Werthaftigkeit verleihen, es zum Wertganzen einer Persönlichkeit machen. Sie muß aber auch das Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft und der Gemeinschaft zum Individuum im Auge haben, denn das Individuum ist bei aller seiner Eigenwertigkeit und Selbstständigkeit notwendig Glied der Gemeinschaft, wie umgekehrt die Gemeinschaft trotz ihrer überindividuellen Ganzheit auf den Individuen ruht. Eine individuelle wie eine soziale Betrachtung ist

¹⁾ Jon. Cohn, Geist der Erziehung (Leipzig und Berlin 1919) S. 46.

²⁾ Vgl. dazu S. 38.

daher in der Pädagogik sehr wohl möglich, ja beide Arten werden erfordert, wenn Individuum wie Gemeinschaft ihr Recht behalten sollen. Dabei muß das Individuum nicht in seinem bloßen Naturdasein, sondern in seiner Wertganzheit wesentlich sein, die Gemeinschaft aber kann auch weder bloß allgemeine ethische Idee noch auch bloß empirisches Faktum bedeuten, sondern einen auf Individuen begründeten Wertzusammenhang, der sich in verschiedenen Formen der Wirklichkeit darstellen kann. So ist es erforderlich, die Individualpädagogik durch Wertbetrachtung philosophisch zu vertiefen, die ideal ethische Sozialpädagogik aus ihrer apriorischen Allgemeinheit auf das pädagogische Gebiet und die pädagogischen Prinzipien zu spezialisieren und konkreter zu gestalten, dann läßt sich individuelle und soziale Betrachtung richtig unterscheiden und verbinden.

Die philosophische Vertiefung der Individualpädagogik muß dahin führen, nicht das naturhafte Individuum in den Mittelpunkt zu stellen, sondern nach einem geistigen Wertgebilde zu suchen, das noch einen individuellen Charakter trägt, aber sich über das empirisch-naturhaft Individuelle erhebt. Die Individualität wird als Wertganzes zur Persönlichkeit. Es ist verständlich, daß man darum in der Persönlichkeit das eigentliche Ziel von Erziehung und Bildung erblicken kann und daß sich eine pädagogische Richtung herausgebildet hat, die man als Persönlichkeitspädagogik bezeichnen kann, eine Richtung, die zweifellos manche Mängel der Individualpädagogik vermeidet. „Das sich auf Werte Beziehen-Können“, so sagt Bruno Bauch, „unterscheidet die Persönlichkeit vom bloßen Individuum. Individuell ist gewiß alles Wirkliche; aber eben darum ist dieses noch nicht persönlich. Mag die Persönlichkeit auch immer nur im Individuum wirklich sein, so ist darum doch das wirkliche Individuum als solches noch nicht Persönlichkeit. Dem Individuum gegenüber ist die Persönlichkeit selbst eine Aufgabe, wie der Wert im Sollen ihr zur Aufgabe wird“¹⁾. So wird Persönlichkeit als eine höhere, in die Wertspäre reichende Stufe der Individualität aufgefaßt. Und in der Tat kann man den Begriff der Persönlichkeit so demjenigen der Individualität gegenüberstellen.

Während im Begriff der Individualität das Moment der Naturbedingtheit immer mitspricht — das Individuum ist als real Gegebenes zu verstehen, weist reale, abgegrenzte Einheit, Einmaligkeit und Besonderheit auf —, wird in dem Begriff der Persönlichkeit das Moment der Bewußtheit, der Geistigkeit betont. Wenn die Worte Person und Persönlichkeit mit dem lateinischen persona zusammenhängen, das besonders die Schauspielermaske bedeutet, so darf man daraus nicht schließen, es werde damit auf etwas Außerliches, Oberflächliches hingewiesen. Die antike Schauspielermaske will gerade das Charakteristische, typisch Wesentliche der dargestellten Person zum Ausdruck bringen, sie will Geistiges verkörpern. Nicht darauf liegt der Ton, daß die Rolle eben nur in der Maske „gespielt“ wird, sondern darauf, daß

¹⁾ Br. Bauch, Persönlichkeit und Gemeinschaft (Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus Bd. II, 2. Heft, 1921, S. 4).

da dichterisches Gebilde reale, wesenhafte Gestalt gewinnt. So ist Persönlichkeit nicht etwas Schauspielerhaftes, sondern charakteristischer Ausdruck des innersten Wesens. Über die bloße Individualität kann man eine ideale, geistige Persönlichkeit setzen und annehmen, daß diese den eigentlichen Kern des Individuums ausmache, das Wesen, das in der Wirklichkeit meist nur unvollkommen zur Entfaltung gelangt. Zur Individualität in diesem Sinn gehören die empirischen Anlagen, das Besondere, was das Individuum von anderen Individuen unterscheidet. Persönlichkeit dagegen bezeichnet das innere, geistige Wesen, das, was gerade gereinigt ist von den individuellen Eigenheiten und Zufälligkeiten, was nicht etwas bloß empirisch Gegebenes bedeutet, sondern das geistige Ideal darstellt, dem der Einzelne nachstreben muß, das wahre, werthafte Ich, das im Individuum noch gar nicht verwirklicht ist. Die geistige Persönlichkeit in diesem Sinn verstanden ist nicht etwas bloß Subjektives, Individuelles, sondern sie hat einen objektiven, idealen Wert, und sie schafft selbst objektiv-geistige Werte, sie bildet einen Bestandteil der Welt des Geistes und der Kultur.

Jonas Cohn bezeichnet die Persönlichkeit im Unterschied von der Individualität als Wertganzes, zeigt, wie die drei Merkmale der Individualität (Einheit, Einmaligkeit, Besonderheit) aus dem bloßen Sein ins Wertgebiet erhoben und innigst miteinander zu einem Ganzen verbunden werden¹⁾. William Stern hat den Begriff der Persönlichkeit in den Mittelpunkt seiner philosophischen Weltanschauung gestellt, so daß er diese als Personalismus bezeichnen kann. Die Welt ist für W. Stern „nicht ein Gebilde mechanisch getriebener, zwangsweise verknüpfter Elementar-Bestandteile und Vorgänge körperlicher und seelischer Art, sondern ein unendlich gegliedertes System von einheitlichen, zielstrebig selbsttätigen Ganzheiten, also von „Personen.“²⁾. Den Begriff der Person setzt Stern in Gegensatz zu demjenigen der Sache. Person, so definiert er, ist „ein solches Existierendes, das trotz der Vielheit der Teile eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und als solche trotz der Vielheit der Teilfunktionen eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt.“³⁾. Als Grundmerkmale der Person in Sterns Sinn gelten demnach: Vieleinheit, Zweckwirken und Besonderheit. Die Person ist, wie Stern sagt, zunächst eine unitas multiplex, d. h. eine einheitliche Substanz, die als Ganzes doch eine Vielheit von Teilen enthält; aber sie ist weiter keine starr daseiende, sondern eine nach Zwecken wirkende Substanz, sie ist Entelechie, und schließlich besitzt sie individuelle Besonderheit, insofern sie sich als einzelne anderen Personen gegenüber behauptet. Für den Unterschied von der Individualität ist es vor allem wichtig, daß bei der Persönlichkeit das Wert- und Zweckmoment

¹⁾ Jon. Cohn, Geist der Erziehung S. 176 ff.

²⁾ W. Stern, Grundgedanken der personalistischen Philosophie (Philos. Vorträge der Kantgesellschaft Nr. 20. Berlin 1918) S. 12.

³⁾ W. Stern, Person und Sache I (Leipzig 1906) S. 16, vgl. besonders auch „Person und Sache“ II („Die menschliche Persönlichkeit“, Leipzig 1918).

ausschlaggebend sein muß. W. Stern bezeichnet ja Person als „eigenwertige Einheit“ und spricht von ihrer einheitlichen, zielstrebigen Selbsttätigkeit, er vergleicht sie mit der aristotelischen Entelechie, wo der teleologische Faktor deutlich hervortritt, damit wird die Persönlichkeit zu einem autonomen Wertgebilde, das Selbstzweck ist und doch auch notwendig in einem Wert- und Zweckzusammenhang steht. Die Persönlichkeit trägt demnach einen aktiv-dynamischen und teleologischen Charakter, sie ist nicht nur ein Wertzentrum, sondern sie wirkt und schafft auch immer von neuem Werte. Es ist begreiflich, daß ein solcher Persönlichkeitsbegriff leicht ins Metaphysische führen kann, wie auch tatsächlich der Personalismus W. Sterns eine im Grunde metaphysische Lehre ist. Die Person bedeutet nicht etwa nur eine Leibnizsche Monade ohne Fenster, sondern sie steht in einer lebendigen Wechselwirkung zur Welt. Die Persönlichkeit wird durch die Umwelt beeinflusst, aber sie formt das Ausgenommene nach ihrer eigenen Strukturgesetzmäßigkeit, macht es sich zum eigenen Besitz und wirkt auch ihrerseits auf die Umwelt. Sie steht auch nicht etwa allein einer Welt von Sachen gegenüber, sondern sie ist als Wertganzes eingeordnet in Wertzusammenhänge verschiedener Art, die ihren eigenen Tendenzen entsprechen. William Stern spricht metaphysisch von einer „Hierarchie von Personen verschiedener Größenordnung“, indem er die Notwendigkeit der Beziehungen der menschlichen Persönlichkeit zu übergeordneten Ganzheiten betont, wodurch die Persönlichkeit erst voll entfaltet werden kann: „Fürwahr, daß ich Ich bleibe und doch zugleich Glied bin einer Familie, eines Volkes, einer Menschheit, der Gottheit . . ., daß das scheinbar fremde Du des Anderen, der mir gegenübersteht, mein Ich ergänzt und steigert —, daß die objektiven Werte von mir nicht nur blinde Befolgung verlangen, sondern auch durch die freie Tat der Anerkennung und Verpflichtung von meinem Ich und für mein Ich erobert werden — das macht mich zum Mikrokosmos, in dem Selbstzweck und Fremdzweck keine Gegensätze mehr sind“¹⁾. Damit wird deutlich, wie in dem Begriff der Persönlichkeit nicht etwa nur ein negativ abgrenzendes Moment steckt — Persönlichkeit ist mehr als bloß abgegrenzte, unteilbare Einheit des Individuums —, sondern daß durch den Wertcharakter darin schon die notwendige Beziehung auf einen systematischen Zusammenhang liegt, ohne daß darum die Persönlichkeit ihre Selbstständigkeit irgendwie anzugehen braucht.

So ermöglicht der Begriff der Persönlichkeit im Gegensatz zu demjenigen des Individuums eine pädagogische Einwirkung und pädagogisch geleitete Entfaltung von Werten, er läßt keine Isolierung zu, sondern fordert die Beziehung zu Wertzusammenhängen, zu Formen der Gemeinschaft, als Wertganzheiten höherer Ordnung. Bruno Bauch bestimmt die Gemeinschaft im prägnanten Sinn (im Unterschied von der Gesellschaft) geradezu als „Verband von Persönlichkeiten, der das Leben in den Dienst von Werten stellt“, sie ist ihm „eine Gemeinschaft zwischen

¹⁾ W. Stern, Person und Sache II (Die menschliche Persönlichkeit, Leipzig 1918) S. 60.

Persönlichkeiten und eine Gemeinschaft von Werten zugleich“, er zeigt, wie die Persönlichkeit durch die Wertbeziehung notwendig ein Glied der Gemeinschaft darstellt¹⁾.

Aus diesen Versuchen einer begrifflichen Bestimmung des Wesens der Persönlichkeit erhellt schon ohne weiteres, wie der Persönlichkeitsbegriff eine Weltanschauungsbedeutung gewinnen und auch für die Pädagogik wichtig werden kann. Das Ideal der Persönlichkeit ist gerade im deutschen Volke, bei deutschen Dichtern und Denkern viel erörtert worden, und gerade in der deutschen Pädagogik ist daher, nicht erst in der Gegenwart, die Forderung der Persönlichkeitsbildung erhoben worden. Der Philosoph Fichte hat von der Bildung der Persönlichkeit aus die ganze Nation umbilden wollen. Erziehung soll sich nach Fichte nicht auf die Herausbildung der äußeren egoistischen Form des Individuums erstrecken, sondern der Selbstsucht gerade entgegenwirken, eine allseitige Verinnerlichung und Vergeistigung, vor allem eine Versittlichung soll sie sein. Der ganze Mensch soll nach allen seinen Teilen vollendet, in sich selbst abgerundet werden, „nach außen zu allen seinen Zwecken in Zeit und Ewigkeit mit vollkommener Tüchtigkeit ausgestattet“²⁾. Der Zögling soll durch die Erziehung als „ein festes und unwandelbares Kunstwerk“ gebildet werden, „das nicht etwa auch anders gehen könne denn also, wie es durch sie gestellt worden, und das nicht etwa einer Nachhilfe bedürfe, sondern das durch sich selbst nach seinem eignen Gesetze fortgeht“³⁾. Ausdrücklich will Fichte den Menschen nicht etwa zu einem naturhaften Individuum erziehen und auch nicht zu einem bloßen Glied einer zufällig vorhandenen wirklichen Gesellschaft, sondern im Hinblick auf die Ideale der geistigen und sittlichen Welt. Das Reich des Geistes, das Reich der sittlichen Zwecke, das Reich der Freiheit steht für Fichte über dem bloß empirisch Daseienden, der Mensch als Persönlichkeit ist ein Glied dieses idealen metaphysischen Reiches, auf welches das Streben gerichtet sein muß. Auch das Volk, die Nation ist bei Fichte nicht eine Gemeinschaft auf Grund der bloßen natürlichen Abstammung, sondern eine geistige Gemeinschaft, die durch die Volksgesinnung zusammengehalten wird und metaphysisch begründet ist. Persönlichkeitsbildung und Rationalbildung stehen daher da in enger Beziehung.

Auch sonst ist Persönlichkeitsbildung und Rationalbildung in Zusammenhang gebracht worden, so in bedeutsamer Weise von Wilhelm von Humboldt. Während Fichtes Persönlichkeitsideal vor allem einen ethischen und metaphysischen Charakter trägt, ist Humboldts Persönlichkeitsideal mehr ästhetisch und kulturphilosophisch gefärbt. Die harmonische Ausgeglichenheit des Wesens betont er, griechischen Geist will er mit deutschem vermählen, aber nicht etwa um aus Deutschen alte Griechen zu machen, sondern um auf Grund einer harmonischen Persönlichkeitsbildung

¹⁾ Br. Bauch, Persönlichkeit und Gemeinschaft (Wettr. 3. Phil. d. deutsch. Idealismus. II, 2. S. 5 f.).

²⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation, 9. Rede (Reclam, S. 149).

³⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation. 3. Rede (Reclam, S. 38).

zu einer wahren deutschen Nationalbildung zu gelangen. Humboldt ist gerade mit seinem deutschhumanistischen Bildungsideal ein Vorkämpfer für eine nationale Einheitschule geworden.

In unserer Zeit ist wieder mit Nachdruck Persönlichkeitsbildung von verschiedenen Seiten gefordert worden, teilweise hat man sich dabei an Fichte angeschlossen, teilweise auch an Wilhelm von Humboldt, oder man ist auch ganz andere Wege gegangen. Der Begriff der „Persönlichkeit“ ist geradezu zu einem Schlagwort geworden, hinter dem sich ganz verschiedenartige Bestrebungen und Wünsche verbergen. Persönlichkeit wird dabei meist nicht deutlich von Individualität geschieden und nicht als geistige, werthafte Persönlichkeit begriffen, sondern im äußerlichen Sinn aufgefaßt. Auf Grund eines solchen falschen Persönlichkeitsbegriffs sind manche törrichten Forderungen erhoben worden, die natürlich dem echten Persönlichkeitsbegriffe fremd sind und pädagogisch nicht gerechtfertigt werden können.

Für die Pädagogik kann der Begriff der Persönlichkeit in zweifacher Hinsicht von Bedeutung sein, und in dieser zweifachen Hinsicht hat man von Persönlichkeitspädagogik gesprochen. Einmal hat man die Forderung erhoben, daß der Lehrer selbst vor allem eine Persönlichkeit sein müsse und die Persönlichkeit, nicht irgendwelche didaktische Methode, bei der Erziehung den Ausschlag geben solle. Dann aber — und das ist Persönlichkeitspädagogik im eigentlichen Sinn, wie sie als besondere Richtung neben Individual- und Sozialpädagogik treten kann — hat man die Persönlichkeitsidee als Ziel der Erziehung aufgestellt und die Heranbildung der Zöglinge zu Persönlichkeiten in diesem Sinn gefordert. Beide Bedeutungen des Begriffs der Persönlichkeitspädagogik können natürlich auch verbunden werden.

Wenn man von Persönlichkeitspädagogik mit Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit spricht — wie das z. B. Ernst Linde in seinem Buch „Persönlichkeitspädagogik“¹⁾ tut —, dann weist man auf die grundlegende Bedeutung der lebensvollen Persönlichkeit des Lehrers für die Durchführung von Erziehung und Unterricht hin, man verlangt persönliches Erleben und Lebendigmachen des Unterrichtsstoffes, man bekämpft Formelkram und Schablonentum einer unpersönlichen Methodik. Gewiß ist es wesentlich, wenn in dieser Weise auf den Wert der Lehrerpersönlichkeit für den pädagogischen Akt hingewiesen wird, aber man muß sich natürlich auch hüten, dem persönlichen Erleben gegenüber die pädagogische Methode einfach geringzuschätzen, wie das manchmal geschieht. Denn mit dem bloßen persönlichen Erleben ist es auch noch nicht getan. Man denkt sich wohl gern ideale Lehrerpersönlichkeiten aus, die Regeln, Vorschriften, Lehrpläne usw. entbehren könnten, aber man muß pädagogisch nicht nur mit Idealen, die in der Wirklichkeit nicht vorkommen, oder mit Ausnahmefällen rechnen. Wenn man sich auf pädagogische Genies beruft, die sich über herkömmliche Regeln hinwegsetzten, so vergißt man, daß solche Genies damit keineswegs eine

¹⁾ Leipzig 1897. 4. Aufl. 1916.

subjektive Willkür predigen wollten, sondern daß sie damit nur ein höheres, objektives inneres Gesetz über die äußere Regel stellen wollten, denn das Genie gibt, wie Kant in bezug auf die Kunst sagt, als Natur selbst die Regel. Pädagogische Grundsätze und Methoden kann man in Wahrheit gar nicht entbehren¹⁾. Auch Persönlichkeiten, die ein außergewöhnliches Talent oder gar Genie besitzen, brauchen sich nicht notwendig über alle Methodik und Didaktik willkürlich zu erheben und alle Regeln zu mißachten, sondern sie können diese gerade mit neuem Geist beleben und frei gestalten, indem sie sie von schablonenhaften Äußerlichkeiten befreien. So warfen die großen Pädagogen von Comenius bis Herbart nicht etwa alle Theorie beiseite, sondern sie suchten gerade zu objektiv gültigen Grundsätzen zu gelangen, die eine sichere Anwendung gestatteten, und wollten so Theorie und Praxis in Einklang bringen. Nicht das ist das Ideal, daß die Praxis alle Theorie beiseitesetzt, sondern daß Theorie und Praxis in Harmonie stehen, und die Praxis bedarf, um nicht bloß zufällig sondern objektiv gültig zu sein, notwendig theoretischer Grundlagen, ohne daß diese darum Fesseln für die freie Entfaltung der Persönlichkeit des Lehrers oder des Schülers zu sein brauchen. Zu der rechten Theorie und der rechten Methode darf Persönlichkeit gar nicht im Gegensatz stehen — denn diese fordert geradezu Durchtränkung mit echtem persönlichem Erleben — nur zu der falschverstandenen und falschformulierten, äußerlich und starr gewordenen Methode.

Die Lehrerpersönlichkeit kann schon darum nicht einfach subjektiv willkürlich verfahren, weil sie ja an die zu übermittelnden Bildungswerte gebunden ist und deren immanente objektive Struktur nicht vernachlässigen darf, woraus sich schon bestimmte Folgerungen für die jeweilige Methodik ergeben müssen. Th. Litt hat darauf hingewiesen, daß der Anteil der Lehrerpersönlichkeit am Bildungsprozeß sich nach den jeweiligen Bildungswertgebieten richte, er wachse mit der Werthöhe des Bildungsgutes; die Bildungsgüter der unteren Stufe — so die reinen Wissensstoffe, die nur reproduziert zu werden brauchen — bestimmten aus ihrem sachlichen Inhalt heraus schon das Verfahren zur Verwirklichung der in ihnen enthaltenen Bildungswerte, während die höchsten Bildungsgüter völlige Neuschöpfung in innerstem Erleben verlangten²⁾. Es ist zweifellos sehr wichtig, dieses Verhältnis der immanenten sachlichen Struktur der Bildungsgüter und der Lehrerpersönlichkeit auf den verschiedenen Gebieten zu berücksichtigen. Nur möchte ich zweifeln, ob eine so schematisch einfache Proportion genügt, wie sie Th. Litt aufstellt, wenn er sagt: „Mit dem Emporsteigen im Stufenbau der Bildungsgüter steigt auch der proportionale Anteil der Persönlichkeit am Bildungsprozeß — oder umgekehrt ausgedrückt: es sinkt der Anteil, der der Sache rein an sich zukommt.“ Damit scheint mir ohne weiteres eine geradlinige Rangordnung der Bildungsgüter angenommen, an deren Spitze nichtintellektuelle, in der

¹⁾ Vgl. dazu auch S. 9 ff.

²⁾ Th. Litt, *Lehrkraft und Lehrpersönlichkeit* (Neue Jahrbücher f. d. kl. Altertum Bd. 42. 1918. S. 137 f.).

Hauptfache gefühlsmäßige Werte gesetzt werden, und ich glaube nicht, daß eine Rangordnung so einfach sich durchführen lassen wird. Daß die Bildungsgüter der Mathematik auf einer niederen Stufe stehen sollten als die des Sprachunterrichts, wird man Vitt kaum ohne Widerspruch zugeben — und wo sollte dann die Logik stehen? Es ist auch zu bedenken, daß der Bildungswert eines Lehrfaches in seinem Verhältnis zu anderen Fächern auf Grund der jeweiligen stofflichen und methodischen Auswahl nach den verschiedenen Altersstufen und Bildungstendenzen der Schüler wechseln kann. Mathematik und Sprachunterricht z. B. nehmen in der Volksschule und in den höheren Schulen eine verschiedene Stellung ein, und in jeder Schulart wieder eine etwas andere entsprechend den Altersstufen; diese Verschiedenheit erstreckt sich nicht nur auf die Komplizierung des Inhalts, sondern betrifft auch das Verhältnis dieses Gebiets zu anderen Gebieten. Es ist also da eine allgemeine schematische Rangordnung der Bildungswertgebiete kaum so einfach zu gewinnen. Der Anteil der Lehrerpersönlichkeit am Bildungsprozeß wechselt dabei auf den verschiedenen Altersstufen nicht nur nach der durch das Alter bedingten größeren oder geringeren Empfänglichkeit der Schüler, sondern auch nach der verschiedenen inhaltlichen Struktur der Ausschnitte aus den einzelnen Gebieten. Ganz elementare Bildungsgüter, ja solche, die scheinbar nur mechanisch angelernt zu werden brauchen, können, besonders auf den niedersten Altersstufen, ein ungewöhnlich starkes Maß von Lehrerpersönlichkeit erfordern, nicht nur weil die psychische Heranleitung des Schülers zum Stoff schwierig ist, sondern auch weil gerade das Elementare, um nicht abstrakt und leer zu bleiben, notwendig eine persönliche Verlebendigung verlangt. So birgt das Verhältnis der Persönlichkeit des Lehrers nicht nur zum Schüler sondern auch zur Methode und zum jeweiligen Bildungsgut mancherlei schwierige pädagogische Probleme in sich. Man darf demgemäß nicht einfach die Lehrerpersönlichkeit als maßgebend in den Vordergrund schieben, sondern muß, wenn man dem Wesen des pädagogischen Aktes gerecht werden will, ihre Beziehungen zu anderen Faktoren genau berücksichtigen, und danach kann man erst ihre jeweilige Rolle bestimmen. Es wäre eine interessante Aufgabe, die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in dieser verschiedenen Hinsicht zu untersuchen.

Wenn man den Wert der Lehrerpersönlichkeit so stark betont, wie das Vertreter der Persönlichkeitspädagogik tun, dann liegt es nahe — obwohl es nicht unbedingt damit vereinigt zu sein braucht —, daß man auch das Ziel der Erziehung und Bildung in der Persönlichkeit, und zwar der Persönlichkeit des Zöglings, erblickt. Damit wird die Persönlichkeit des Schülers oder Zöglings an die vorderste Stelle gerückt. Da der Persönlichkeitsbegriff in eine geistige, ideale Wertphäre führt, ja leicht eine metaphysische Deutung erhalten kann, ist es verständlich, daß man hauptsächlich von der Weltanschauung eines Idealismus aus den Begriff der geistig-sittlichen Persönlichkeit hervorhebt und die idealistische Weltanschauung zur Grundlage einer idealistischen Pädagogik macht, die in der Persönlichkeitsbildung das pädagogische Ziel sieht. In der Gegenwart verirrt, teil-

weise im Anschluß an Fichte, Rudolf Eucken eine idealistische Metaphysik des Geisteslebens, bei der das Individuum nicht als bloßes Naturwesen betrachtet, sondern die Erhebung über die Natur zur objektiv-geistigen Welt gefordert wird. Das Geistesleben ist nach Eucken selbständig gegenüber der Natur, es setzt sich im Kampf mit ihr durch und überwindet sie. Jede einzelne geistige Betätigung ist im Zusammenhang des ganzen Geisteslebens zu begründen, der Mensch wird durch sein geistiges Schaffen Glied der geistigen Welt. Von einer solchen idealistischen Weltanschauungsgrundlage kann man leicht auch Folgerungen für die Pädagogik ziehen. Eucken selbst deutet nur gelegentlich die sich ergebenden idealistisch-pädagogischen Gesichtspunkte an, aber Schüler von ihm haben seine Gedanken auch für die Pädagogik fruchtbar gemacht. So hat besonders Gerhard Budde vom Standpunkt des Euckenschen Idealismus aus eine „Persönlichkeitspädagogik“ ausgebildet — er spricht im Anschluß an Euckens „noologische“ Methode auch von „noologischer Pädagogik“¹⁾.

Hier ist das bewußte Streben vorhanden, sowohl die Fehler der Individualpädagogik als auch diejenigen der Sozialpädagogik zu vermeiden. Der Mensch gilt bei dieser idealistisch-metaphysischen Auffassung nicht als ein bloß naturhaftes Individuum und auch nicht als ein bloß soziales Wesen, sondern in erster Linie als „kosmisches Wesen“, d. h. als Glied des überempirischen geistigen Alllebens. Das Ziel der Erziehung und Bildung muß dann natürlich auch in der primären geistig-kosmischen Wesenheit des Menschen liegen. Im Gegensatz zur naturhaften Individualität wurzelt die Persönlichkeit nach dieser Ansicht im Geistesleben, sie bedeutet nicht etwas bloß Subjektives, sondern besitzt objektiven Wert und steht in einem metaphysisch-geistigen Wertzusammenhang. Durch Tat und Freiheit soll der Mensch eine geistige Persönlichkeit werden, er muß dazu gerade die äußere Individualität unterwerfen und sich tätig zum Geistesleben erheben, er soll innerhalb des Ganzen ein autonomes Gebilde, eine eigene Welt darstellen und sich zu einer unvergleichbaren geistigen Einheit fortbilden. Die Aufgabe der Erziehung kann dann allein darin bestehen, diese Entwicklung zur geistigen Persönlichkeit im einzelnen Zögling anzuregen und zu befördern, ihn fähig zu machen, daß er selbsttätig und frei ins Geistesleben eindringt und geistige Werte schafft. Dieser metaphysische Idealismus glaubt nur darin überhaupt die Möglichkeit der Erziehung begründen zu können, daß der Mensch nicht nur ein der kausalen Naturgesetzlichkeit unterworfenen Lebewesen ist, sondern daß er einen freien Willen besitzt und sich durch diesen über die Natur hinaus als Glied der metaphysischen Geisteswelt erheben kann. Durch die Erziehung soll der Mensch zu seiner eigentlichen Bestimmung als geistiger Persönlichkeit geführt werden, soll er zur Erfüllung der Forderungen des Geisteslebens geeignet gemacht werden. Untergeordnete Bedeutung hat dann natürlich demgegenüber die Herausbildung der naturhaft-individuellen und der sozialen Züge im Menschen; gewiß ist der Mensch auch dieser idealistischen Lehre nach nicht

¹⁾ Buddes Hauptwerk „Noologische Pädagogik“ (Langensalza 1914).

nur metaphysische geistige Persönlichkeit, sondern auch empirisches Individuum und soziales Wesen und muß darum auch in dieser Hinsicht erzogen werden, aber erst in zweiter Linie.

Selbstverständlich ergeben sich aus einer solchen idealistischen Persönlichkeitspädagogik auch methodische und didaktische Folgerungen. Wenn Freiheit und Selbsttätigkeit als grundwesentlich für die geistige Persönlichkeit verstanden wird, dann muß das methodische Prinzip des Unterrichts auch demgemäß bestimmt werden. Nicht eine intellektualistische Wissensaneignung kann da genügen, sondern zu aktivem Erarbeiten geistiger Persönlichkeitswerte muß der Zögling dann angeleitet werden, auf die schöpferische Kraft des Willens und des Gemüts muß vor allem gewirkt werden. Zwang und Schablone müssen dann im Unterricht verpönt sein, aber es darf auch nicht subjektive Willkür herrschen. Budde fordert eine „Pädagogik des Vertrauens“, die auf einem innigen Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer bestehen soll, und setzt diese in Gegensatz zu der Autoritätspädagogik wie zur Freiheitspädagogik. Als Unterrichtsstoffe wird eine solche idealistische Persönlichkeitspädagogik natürlich ideale Bildungswerte des geistigen Lebens bevorzugen, wie sie sich auf Höhepunkten der Kultur darstellen, und zwar besonders in der Kultur des eigenen Volkes, an welcher der Einzelne mitwirken soll.

Unstreitig kann eine Persönlichkeitspädagogik, die so auf dem Grund einer idealistischen Weltanschauung aufgebaut ist, eine starke Werbekraft in sich tragen und in mancher Hinsicht förderlich wirken. Wichtig ist, daß die Persönlichkeit da übers Subjektive hinaus ins objektiv Werthafte erhoben wird und daß sie so ohne weiteres eine Beziehung zu einem objektiven Wertzusammenhang gewinnt. Geistige und kulturelle Werte können da in ihrer Bedeutung gewürdigt werden. Das Individuum wird aus seiner empirischen Naturbedingtheit wie aus seiner Bindung an empirisch soziale Gebilde befreit und die geistige Persönlichkeit in eine höhere Sphäre eingestellt, wo sie notwendig Glied geistig-werthafter Gemeinschaft ist. Damit werden Schwierigkeiten und Einseitigkeiten der Individualpädagogik wie auch solche der Sozialpädagogik beseitigt. Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft erhält durch Einführung des Persönlichkeitsideals einen neuen Charakter, wird in die objektiv-geistige Wertregion verlegt, wo die Gegensätze sich versöhnen lassen.

So sehr man die Vertiefung der Problemstellung anerkennen wird, so kann man auch gegen diese idealistische Persönlichkeitspädagogik Bedenken geltend machen. Es fragt sich vor allem: ist die idealistisch-metaphysische Grundlage dieser Pädagogik wirklich gesichert und bedarf die Pädagogik notwendig dieser Grundlage? Nun lassen sich in der Tat vom logisch-erkenntnistheoretischen Standpunkt aus gegen diesen metaphysischen Idealismus, so wie ihn Eucken vertritt, schwerwiegende Einwände erheben¹⁾. Daß der geistige Wertzusammenhang einen metaphysisch-kosmischen Charakter tragen muß, daß das Geistesleben sich gerade in den Formen manifestieren muß, wie

¹⁾ Vgl. darüber mein Buch „Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts“ (Stuttgart 1922) S. 66 ff.

Suchen das fordert, das ist nicht erwiesen. Suchen macht logisch-erkenntnistheoretische und wertphilosophische Probleme ohne weiteres zu metaphysischen. Damit gerät er in eine idealistische Metaphysik, die doch mehr Sache subjektiver Überzeugung als Ergebnis wissenschaftlicher Begründung ist. Wenn aber diese idealistisch-metaphysischen Grundlagen angreifbar sind, dann scheint auch die darauf gebaute Persönlichkeitspädagogik wandend zu werden. Ja, man muß es ihr gerade zum Vorwurf machen, daß sie sich allzusehr auf metaphysische Voraussetzungen stützt, denn dadurch wird nur allzu leicht die Reinheit pädagogischer Fragestellung getrübt. Die pädagogischen Forderungen bedürfen rein pädagogisch-wissenschaftlicher Rechtfertigung. Die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft kann es nicht zulassen, daß sie das Ziel der Erziehung einfach aus dem Metaphysischen übernimmt, sondern dieses Ziel kann nur durch die Pädagogik selbst bestimmt werden und muß aus dem Wesen des Pädagogischen selbst sich ergeben. Wenn das so ist, dann ist auch der Persönlichkeitsbegriff in seiner metaphysischen Fassung für die Pädagogik nicht brauchbar, dann müßte er gerade seines metaphysischen Gewandes entkleidet werden, um einen rein pädagogischen Sinn zu erhalten. Nimmt man aber dem Begriff der Persönlichkeit seine metaphysische Form, so fragt es sich, ob er dann als alleiniges Ziel von Erziehung und Bildung gelten kann und wie er sich dann zu den Begriffen Individuum und Gemeinschaft verhält. Daß Persönlichkeitsmomente ungemein wichtig für pädagogisches Tun sind, ist kaum zu bestreiten, aber man kann auch bei ihrer Würdigung zweifeln, ob der Persönlichkeitsbegriff das ganze pädagogische Ziel umgrenzt.

So birgt auch die Persönlichkeitspädagogik in ihrer metaphysisch-idealistischen Form noch keine endgültige Lösung der pädagogischen Probleme, wenn man auch die wesentliche pädagogische Bedeutung des Begriffs der Persönlichkeit keinesfalls geringschätzen darf. Nun hat man auch den Versuch gemacht, nicht von metaphysischen Überlegungen aus den Persönlichkeitsbegriff einzuführen, sondern von der praktischen Pädagogik selbst aus ein Verständnis seines Wertes zu gewinnen. Dann gibt man der Persönlichkeitspädagogik eine mehr empirische Form und bleibt eher in der eigentlichen pädagogischen Sphäre. Der ideale Zug, welcher der Persönlichkeitspädagogik anhaftet, kann dabei beibehalten werden, wenn auch die idealistische Metaphysik abgelehnt wird. So stellt z. B. ein praktischer Pädagoge wie Hugo Gaudig den Persönlichkeitsbegriff in den Mittelpunkt, und zwar wird da sowohl die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in praktisch-pädagogischer Hinsicht betont, als auch die Forderung einer Erziehung zur Persönlichkeit erhoben. Und wie bei anderen, so tritt auch bei Gaudig der Persönlichkeitsgedanke in Beziehung zum nationalen Gedanken. Das Ideal der Persönlichkeit erscheint auch als Leitbild für die deutsche Nation in ihren großen Lebensrichtungen. Die Schule muß nach Gaudigs pädagogischem Hauptwerk in den Dienst „der werdenden Persönlichkeit“ gestellt werden. Persönlichkeit wird definiert als „der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des

Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch" ¹⁾). Das Moment der praktischen Autonomie erscheint alsdann am Persönlichkeitsbegriff als ausschlaggebend.

Dabei bleibt der Bezug auf das Individuum, aber die Richtung des Strebens geht auf Verwirklichung des Ideals der Individualität, womit auf die Verbindung von Sollen und Sein hingewiesen wird. Aber man wird dabei die ausdrückliche Betonung der Wert Ganzheit der Persönlichkeit und ihrer Wertbeziehung zur Gemeinschaft vermissen. Wenn von den „Gebieten des Lebens“ die Rede ist, so genügt das noch nicht, um die Stellung der Persönlichkeit in der Gemeinschaft und im objektiven Wertzusammenhang zu kennzeichnen. Die Hervorhebung der praktischen Autonomie könnte zu einem Individualismus führen. Gaudig ist allerdings bemüht, die Persönlichkeit über das Individuelle wie über das Soziale zu stellen. Er sieht geradezu im Sinne Hegelscher Dialektik in der Idee der Persönlichkeit „die Synthese der individuellen und der sozialen Lebensrichtung“. In der Persönlichkeit sei die Individualität „aufgehoben“ im Doppelsinn des Wortes, so wie es auch Hegel gebraucht, daß es sowohl „verneinen“ als auch „bewahren“ bedeutet. Die Persönlichkeit verneint nach Gaudig das unbeschränkte Recht der Individualität, aber sie bewahrt die Wesensart der Individualität, indem sie diese ins Ideale erhebt. Das Ziel wird damit durchaus in die ideale Sphäre verlegt, aber das Ideale wird nicht als abgetrenntes Jenseits gegenüber der Wirklichkeit betrachtet, sondern es wird in der empirischen Wirklichkeit selbst wirkend gedacht, und die Aufgabe besteht dann darin, die idealen Züge aus der Wirklichkeit immer mehr herauszuarbeiten. Persönlichkeit läßt so die Individualität zu ihrem Recht kommen, indem sie ihren idealen Lebenskern zur Entfaltung bringt, das empirisch Zufällige daran aber zurückdrängt. Weniger deutlich ist das Verhältnis der Persönlichkeit zur sozialen Lebensrichtung. Gaudig behauptet zwar, die Idee der Persönlichkeit sichere zugleich „auch der Gesamtheit und den einzelnen sozialen Lebensgebieten die Kräfte, deren das soziale Leben zur Höherentwicklung auf ideale Ziele hin bedarf“ ²⁾), aber man wird zweifeln, ob dabei das Soziale ebenso wie das Individuelle in einer höheren Idee zu seinem Recht kommt und die Persönlichkeit also wirklich eine Synthese beider Momente darstellt. Daß durch Entfaltung der Persönlichkeit indirekt auch die Gemeinschaft gefördert werden kann, sofern die schaffenden Kräfte der Persönlichkeit auch das Leben der Gemeinschaft steigern können, das ist gewiß richtig, aber es fragt sich doch, ob die Gemeinschaft nicht auch eine direkte Berücksichtigung erfordert und ob dieser einfach durch individuelle Entfaltung der Persönlichkeit genügt wird. Man wird sagen müssen, daß man der Gemeinschaft in ihrer Eigenart und Ganzheit nur dann gerecht werden kann, wenn von

¹⁾ H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (Leipzig 1917) I S. 87.

²⁾ H. Gaudig, Didaktische Reflexionen (3. Aufl. Leipzig 1915).

vornherein eine Einstellung auf sie vorhanden ist. Die Persönlichkeit muß gleich gemeinschaftsbezogen sein, sie ist nicht nur als autonome ideale Individualität zu fassen, sondern auch als notwendiges Glied werthafter Gemeinschaft. Bei Gandig wird dieses Moment nicht besonders betont, und daraus kann sich eine gewisse Einseitigkeit ergeben.

Das zeigt sich auch in den praktisch-pädagogischen Folgerungen, die Gandig aus seiner Bestimmung des Persönlichkeitsbegriffs als des Zieles der Erziehung zieht. Das Prinzip der Persönlichkeit ist ihm Grundprinzip der Lebensgestaltung, und die Schule muß eine Helferin für die Entwicklung zum Ideal der Persönlichkeit sein. Sie soll einen einheitlichen Lebenskreis darstellen, in dem die Idee der Persönlichkeit sich entfaltet, einen Lebenskreis werdender Persönlichkeiten. Daher darf sie natürlich keine Vernschule, sondern nur eine Arbeitsschule im vertieften geistigen Sinn sein, eine Schule des Erlebens, zu selbsttätiger geistiger Arbeit soll der Schüler angeleitet werden. Der Lehrer, selbst eine ausgereifte Persönlichkeit, soll in einem persönlichen Lebensverhältnis zu den Schülern stehen und den Unterricht zu einem inneren Erlebnis für sie gestalten können. Während bei Kerstensteiner das soziale Moment der Arbeitsschule stark betont wird, tritt bei Gandig die Arbeitsschule in den Dienst der Persönlichkeits-erziehung. Gandig erscheint als ein typischer Vertreter der Persönlichkeitspädagogik. Die Vorzüge dieser Richtung treten bei ihm deutlich hervor, da er es versteht, den Persönlichkeitsgedanken nicht nur theoretisch darzustellen, sondern auch praktisch wirklich lebendig zu machen. Aber auch bei Gandig erkennt man, wie seine Methodik und Didaktik stark auf seine eigene Person zugeschnitten ist und dadurch zur Wirkung kommt, daß er selbst ein vorzüglicher praktischer Erzieher ist, aber sich nicht ohne weiteres verallgemeinern und nachmachen läßt, so sehr man Anregungen aus ihr schöpfen kann. Und die Persönlichkeitsidee scheint auch in dieser Form nicht umfassend genug für die Bezeichnung des ganzen Ziels von Erziehung und Bildung.

Zweifellos enthält die Richtung der Persönlichkeitspädagogik wertvolle pädagogische Gedanken. Bedeutsam ist, daß sie den Menschen weder als naturhaftes Individuum noch als bloßes untergeordnetes Glied der Gemeinschaft faßt, sondern auf die ideellen geistigen Persönlichkeitswerte hinweist und die Stellung der Persönlichkeit im geistigen Leben zu würdigen sucht. Aber der Persönlichkeitsbegriff bedarf einer Ergänzung, wenn man seinen objektiven Wert sicherstellen und die Gefahr eines Subjektivismus ganz vermeiden will. Die Beziehung der Persönlichkeit zur Gemeinschaft und zum objektiven Wertzusammenhang muß genauer bestimmt werden. Die Persönlichkeitspädagogik kann, namentlich wenn die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit gegenüber der Methodik allzusehr in den Vordergrund geschoben wird, dazu verführen, die theoretisch-wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik zu gering zu achten, oder sie kann in ihrer idealistischen Fassung durch metaphysischen Einschlag die Reinheit des Pädagogischen gefährden. So löst auch die Persönlichkeitspädagogik die Grundfragen pädagogischer Systematik noch nicht ganz.

Wie kann das Ziel der Persönlichkeitsbildung gesichert und vervollständigt werden? Nicht von der Praxis her und nicht von der Metaphysik her, sondern nur durch eine wertphilosophische Grundlegung. Die Persönlichkeitswerte müssen in ihrer objektiven Werthastigkeit bestimmt und systematisch mit anderen pädagogisch bedeutsamen Werten in Verbindung gebracht werden, aber das müssen Werte sein, die den Persönlichkeitswerten nicht fern und abstrakt gegenüberstehen, sondern die einen direkten Bezug auf sie haben. Die Bildungswerte dürfen nicht in einer ganz allgemeinen, wirklichkeitsfremden Wertphäre liegen, sie müssen eine konkretere Grundlage besitzen, sie müssen eine eigenartige Vereinigung von Subjektivem und Objektivem, von Sein und Sollen gestatten. Vom Metaphysischen oder vom apriorisch Ethischen aus läßt sich noch nicht ohne weiteres eine Brücke zum Pädagogischen schlagen. Dagegen wenn die pädagogischen Werte in der objektiv-geistigen und kulturellen Sphäre, die nicht nur ideale Bedeutung hat, sondern auch in realer Gestalt sich äußert, verankert sind, dann scheint damit der immanente Gehalt des Pädagogischen zur rechten Wirkung zu kommen¹⁾. Persönlichkeitswerte werden überindividuell und objektiv, wenn sie in das Bereich des objektiven Geistes und der Kultur eingehen können, objektiv-geistige und kulturelle Werte ihrerseits ruhen auf persönlichem Leben, sind von Persönlichkeiten geschaffen, wenn sie als Wertgebilde auch eine eigene objektive Bedeutung und Struktur gewonnen haben, so daß sie als selbständig erscheinen, und können in persönlichem Erleben wieder von Subjekten aufgenommen werden. Bildungswerte müssen Momente des Persönlichkeitswertes wie Momente objektiv-geistigen oder kulturellen Wertes an sich tragen, sie vereinigen diese Momente in einer neuen Form, die als solche unmittelbar dem pädagogischen Akt angepaßt ist. Bei der Frage der Erziehung und Bildung darf der Mensch weder als bloßes Individuum noch als bloßes soziales Wesen genommen werden, es muß sein Persönlichkeitswert in Beziehung gesetzt werden zum objektiv-geistigen Leben und zum kulturellen Zusammenhang. Pädagogik muß eng verbunden sein mit philosophischer Befinnung über die geistige und kulturelle Wertphäre, Erziehung und Bildung des Einzelnen müssen übereinstimmen mit den fundamentalen Wertrichtungen des kulturellen Lebens. Der Mensch ist eingeordnet in einen Kulturzusammenhang, er kann sich nicht abseits stellen von den großen objektiv-geistigen Mächten, sondern soll tätig mitarbeiten an dem Ganzen des kulturellen Lebens, er soll Kulturwerte schaffen. Nicht nur zur Persönlichkeit soll er sich erziehen und bilden, sondern er soll sich von vornherein auch als Glied der kulturellen Wertgemeinschaft betrachten, in der er als Persönlichkeit wirken muß.

So muß die Pädagogik notwendig in Verbindung treten mit einer Kulturphilosophie. Eine Richtung in der Pädagogik der Gegenwart, welche im Unterschied von Individualpädagogik, Sozialpädagogik und Persönlichkeitspädagogik die Wichtigkeit der kulturellen Werte für Erziehung und

¹⁾ Vgl. über die Begriffe des Bildungswertes und des Kulturwertes S. 41 ff. und S. 78 ff.

Bildung betont, kann man als Kulturpädagogik bezeichnen. Diese Richtung knüpft teilweise an das deutschhumanistische Bildungsideal an, wie es besonders von Wilhelm von Humboldt formuliert worden ist, hebt aber die ästhetische Seite der Persönlichkeitsbildung daran nicht so stark hervor. Dann aber kann vor allem auch Schleiermacher als Vorläufer der modernen Kulturpädagogik gelten. Schleiermacher hat Staat und Kirche, Gesellschaft und Wissenschaft als Lebensformen angesehen, in die der Mensch hineingeboren werde, an denen mitzuarbeiten er durch Erziehung befähigt werden solle, er hat auf die Kulturaufgaben hingewiesen, auf welche die Pädagogik Rücksicht zu nehmen habe. Der Einzelne muß nach dem Sinn der Kulturpädagogik so erzogen werden, daß er in die konkreten kulturellen Lebensformen sich als tätiges Glied einfüge. Nicht zu einem ganz auf sich selbst gestellten, von der Gemeinschaft losgelösten Individuum soll der Mensch erzogen werden und auch nicht zum Weltbürger, der von allumfassender Menschheit träumt und die gegebenen Gemeinschaftsformen der Wirklichkeit vergißt. Vielmehr soll der Mensch als Persönlichkeit doch Glied der konkreten Gemeinschaftsformen, der Familie, des Staates usw. sein und innerhalb dieser wirken im Hinblick auf die geistigen und kulturellen Werte, die in diesen liegen. Er soll nicht einfach gebunden sein als Glied einer Gesellschaft, sondern er soll frei mitwirken an dem Fortschritt der kulturellen Entwicklung und so die wirklichen Gemeinschaftsformen nach Ideen selbst neu gestalten und vervollkommen. Eine stete Beziehung von persönlichem Leben und objektivem Wertgehalt ergibt sich so. Schleiermacher drückt das einmal in der Formel aus: „Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt läßt gestaltet werden“¹⁾. Der Mensch wird auf solche Weise in das Ganze des kulturellen Lebens mit seinen verschiedenen Lebensformen gestellt, und die Aufgaben von Erziehung und Bildung werden in Beziehung gesetzt zu den großen Problemen der Kultur und ihrer Ausgestaltung in der Wirklichkeit.

Die Kulturpädagogik steht nicht in einem schroffen Gegensatz zur Persönlichkeitspädagogik, denn die Bedeutung der geistigen Persönlichkeit wird auch da betont, aber der Mensch wird nun als Kulturwesen gefaßt, und Erziehung und Bildung werden auf Geisteskultur gerichtet. Th. Litt bezeichnet die eigenartige, pädagogisch wesentliche Verbindung von Subjektivem und Objektivem mit den Worten: erst wo das „helle Bewußtsein vom kulturellen Lebenstrieb des geistigen Ganzen ineinanderfließt mit abnehmendem Ergründen der in individuellen Menschenwesen sich regenden Gestaltungskräfte“, erst da ergebe sich ein „Leitbild des pädagogischen Handelns“²⁾. Von werttheoretischen wie von kulturpsychologischen Gesichtspunkten aus müssen sich Beziehungen zwischen Persönlichkeit und Kultur

¹⁾ Schleiermacher, Aphorismen zur Pädagogik 72 (Sämtl. Werke III. Abt., Bd. 9, S. 685).

²⁾ Th. Litt, Pädagogik (Die Kultur der Gegenwart, Teil 1, Abt. 6. 3. Aufl. Leipzig u. Berlin 1921) S. 289.

herstellen lassen. Die Persönlichkeit ist ja nicht etwas bloß Subjektives, sondern sie enthält gerade in subjektiver Form Typisches und Allgemeines; vom psychologischen Standpunkt aus bedeutet das, daß die Persönlichkeit ihrer psychischen Struktur nach typische Züge aufweisen muß, denen im kulturellen Leben objektive Strukturverhältnisse entsprechen, vom wertphilosophischen Gesichtspunkt aus heißt es, daß die Persönlichkeit objektiven Wert in sich bergen muß, der in objektiv-kulturellem Wertzusammenhang einen Rang besitzt. Eduard Spranger hat in seinen „Lebensformen“¹⁾ Grundtypen aufzudecken gesucht, die sich sowohl in individuellen Geistesarten als auch in den objektiven Lebensgebieten geltend machen: da führt er die Methode seiner geisteswissenschaftlichen Typenpsychologie durch²⁾.

Bei einer so kulturphilosophisch und kulturpsychologisch orientierten Pädagogik, wie sie Spranger und Litt vertreten, muß das Problem der Bildung im Zentrum der Pädagogik stehen. Persönlichkeitsbildung und Bildung für die Kultur stehen da in enger Verbindung. „Der moderne Mensch“, so sagt Spranger, „muß sittlich und intellektuell zu objektiven Werten emporgebildet werden; es muß ihm der Sinn für die Kräfte des sozialen, des nationalen, ja des weltpolitischen Lebens geweckt werden. Dies alles soll in ihm werden zu innerem Besitz und lebendiger Gestalt, nicht mehr zu bloß ästhetischer Harmonie, aber doch zur allseitigen Regsamkeit der Kräfte in einer pflichtbewußten Persönlichkeit“³⁾. Der Gedanke, daß Persönlichkeiten die Träger des kulturellen Lebens sind, ist da durchaus festgehalten, der Einzelne als solcher muß zur Persönlichkeit und zum Glied der Gemeinschaft erzogen und gebildet werden, nicht etwa richtet sich die Erziehung auf eine homogene Masse. Bildung besteht gerade in der persönlichen Aneignung von objektiven Werten, „die in diesen oder jenen Kulturgebilden verwirklicht sind“. Je nach seiner individuellen Lage hat der Mensch ein bestimmtes persönliches Verhältnis zu den Wertgebilden der Kultur, und darin besteht seine subjektive Kultur. Bildung in diesem Sinne ist natürlich nicht eine bloß intellektuelle Bildung. Spranger wendet sich entschieden gegen eine einseitig theoretische Kultur, er verlangt Beseelung mit ganzer, lebengestaltender Kraft. Kenntnisse können im Unterschied von Bildung tot sein, und sie sind das, wenn sie nicht organisch mit dem Wesen der Persönlichkeit verwachsen sind, Bildung dagegen „ist immer etwas Lebendiges“. Bildung ist auch nicht Wissenschaft, denn Wissenschaft ist nur von einer Klasse von Werten beherrscht, den reinen Erkenntniswerten, ihr Wesen ist Sachlichkeit, nicht Persönlichkeit. „Bildung aber bedeutet, daß das, was ich weiß, auch zu den anderen Lebenswerten in einer inneren Beziehung steht“, sie ist im Gegensatz zur Wissenschaft „eine persönlich durchdrungene, mit dem eignen warmen Lebenshauch erfüllte und beseelte Geisteshaltung“. Während Wissenschaft auf die eine Idee des objektiv Wahren gerichtet ist, muß die Bildung verschieden sein nach der Lebenslage des Menschen, Bedürfnisse des Standes und des

1) 2. Aufl. Halle 1921, 3. Aufl. 1922.

2) Vgl. dazu S. 66 ff.

3) Ed. Spranger, Kultur und Erziehung (Leipzig 1919). S. 23.

Berufes u. a. sprechen da mit. Allerdings, so wird man sagen müssen, das betrifft doch nur die äußere inhaltliche Ausgestaltung der Bildung, die Bildungsidee in ihrer pädagogischen Struktur muß natürlich unerachtet dieser Vielgestaltigkeit der äußeren Darstellung einen gewissen einheitlichen Charakter besitzen. Spranger vergleicht die Wissenschaft mit einer Ebene, auf die alle Gestalten der Wirklichkeit projiziert würden. Bildung aber habe „etwas Plastisches“, sie sei geradezu „die Gestalt und Form des in seinem Kreise voll entfalteten Menschen“, aber diese Form sei nicht eine feste und geronnene, sondern „eine Form, die lebend sich entwickelt“. Sie sei nie etwas Abgeschlossenes, ziehe vielmehr immer weiteren Stoff in sich hinein, sie wachse „von dem Mittelpunkt der Persönlichkeit in immer neuen Jahresringen“. Bloßes Wissen könne „totes Kapital“ sein, Bildung aber sei „werbendes und wachsendes Kapital“, sie sei „ein Stück von mir, ein mit mir Verwendendes, mir persönlich Angehöriges, nicht einfach eine sachliche Ordnung“¹⁾. So wird Bildung als geistige, kulturelle Bildung begriffen, die vom Innern der Persönlichkeit aus erfolgen muß.

Der Unterschied zwischen Wissenschaft und Bildung läßt sich vielleicht noch genauer bestimmen. Selbstverständlich kann damit keineswegs gemeint sein, daß die Wissenschaft irgendwie minderwertig sei. Bildung kann durchaus auch von Wissenschaft erfüllte Bildung sein. Der Unterschied zwischen Wissenschaft und persönlicher Bildung besteht einmal in einem Unterschied der gegenstandslogischen Struktur und dann auch in einem Unterschied der darauf bezüglichen psychischen Akte des Verhaltens. Die Gegenstände der Wissenschaft sind natürlich gesetzmäßig bestimmte und bestimmbare Erkenntnisgegenstände, die logisch durch die Idee der Wissenschaft bedingt sind. Sie sind als solche nicht die sinnlich erlebten Wahrnehmungsgegenstände. Der pädagogische Gegenstand aber liegt in einer anderen, komplizierteren Gegenstandsschicht²⁾. Diese Gegenstandsschicht benutzt Empirischpraktisches und Wissenschaftliches als Material, formt dieses aber nach neuer teleologischer Gesetzmäßigkeit zu, so daß der pädagogische Gegenstand als ein neuer Gegenstand mit eigenem Merkmal sich ergibt. Spranger kennzeichnet das Verhältnis der verschiedenen Arten von Gegenständigkeit bildlich, wenn er die Wissenschaft mit einer Ebene, die Bildung mit einer plastischen Form vergleicht. Nun hat der Bildungswert aber entsprechend der ganzen pädagogischen Tendenz einen mehr dynamischen, lebensprozeßartigen Charakter gegenüber dem objektivierten Kulturwert, wie das Spranger auch richtig bemerkt, indem er die Beziehung zur lebendigen Persönlichkeit betont. In dem pädagogischen Wesen des Bildungswertes liegt die Möglichkeit seiner Verlebendigung und Fruchtbarmachung in Erzieher und Zögling begründet, und das erfordert eben eine gewisse freie, variierbare, intensiv-dynamische Struktur.

Nun kann man aber auch vom Akarakter her den Unterschied zwischen Wissenschaft und Bildung kennzeichnen. Th. Litt weist darauf

¹⁾ Ed. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung (Leipzig 1920) S. 1 ff.

²⁾ Vgl. über den pädagogischen Gegenstand S. 39 ff.

hin, daß das methodische Verhalten im wissenschaftlichen und im pädagogischen Gebiet ein anderes sei. Auf pädagogischem Gebiet stünden sich nicht ein erkennendes Subjekt und ein in seinem sachlichen Gehalt zu erkennendes Objekt „gegenüber“, vielmehr schließe „das Wirklichkeitsganze der Erziehung“ das Subjekt selbst als ein Glied in sich ein. Der Einzelne fühlt sich in einen kulturellen Zusammenhang hineingestellt, auf den sich eben auch der pädagogische Akt bezieht, und er muß mit diesem objektiven Zusammenhang in seiner ganzen Persönlichkeit verwachsen sein, nicht etwa nur in einer bestimmten Erkenntnisbeziehung sich auf ihn richten. Hier ist „nicht eine Scheidung von Subjekt und Objekt schon mit der ‚Sache‘ gegeben, hier findet nicht die ‚feststellende‘ Betätigung des Geistes ihren wohlungrenzten ‚Gegenstand‘ sich gegenüber: hier muß vielmehr durch einen besonderen geistigen Akt erst ein einheitlicher Wirkungszusammenhang so zerlegt werden, daß Betrachter und zu Betrachtendes auseinander treten können“¹⁾. Eben damit ergibt sich nach Litt das persönliche Moment, welches dem Pädagogischen gegenüber dem Wissenschaftlichen anhaftet. In der Tat ist ja dem pädagogischen Akt ein eigenartiges Ineinander von Subjektivem und Objektivem wesentlich; im Verhältnis der Glieder des pädagogischen Aktes macht sich das durch eine besondere gegenseitige Angepaßtheit geltend, die gerade die Einheit des Aktes sichert.

Bei derartigen Betrachtungen sucht man das Bildungsziel aus dem Wesen des Pädagogischen selbst philosophisch zu entwickeln. Dadurch wird es möglich, den Ansprüchen der Persönlichkeit wie den Forderungen der Objektivität gerecht zu werden. Die Bildung wird als Idee in ihrem Lebensprozeßcharakter begriffen, reale kulturelle Bedingungen sind maßgebend für ihre jeweilige inhaltliche Erfüllung. Demnach können verschiedene Ausgestaltungen des Bildungsbegriffs nebeneinander bestehen, entsprechend den nebeneinanderbestehenden kulturellen Lebensgebieten, die sich doch zu einer Einheit zusammenschließen. Es müssen sich typische Bildungsformen ergeben, so wie es typische Lebensrichtungen in der Kultur gibt. Denn selbstverständlich darf man nicht das Bildungsideal auflösen in eine unübersehbare Mannigfaltigkeit individueller Formen — das wäre Individualismus und Subjektivismus, der den Weg zum Objektiven nicht fände —, sondern man muß die typischen kulturell bedeutsamen Formen herausfinden, die in einer systematischen Einheit vereinbar sein müssen, die aber ihrerseits bei Bewahrung ihres typischen Charakters auch individuelle Modifikationen zulassen.

Weiter aber muß es auch typische Stufen des Bildungsprozesses im Nacheinander geben, Stufen, die ihrem formalen Charakter nach bei den inhaltlich verschiedenen Ausgestaltungen doch gleich sein können. Spranger spricht von einem inneren Gesetz des Bildungsfortschritts, das sich in der notwendigen Aufeinanderfolge der typischen Stufen äußert²⁾. Bildung muß von einem natürlichen Mittelpunkt ausgehen, sich an der nächstliegenden Gegen-

¹⁾ Th. Litt, Die Bedeutung methodischer Bestimmung für die Theorie der Pädagogik (Zeitschr. f. pädag. Psychologie. 22. Jahrg. 1921. S. 84).

²⁾ Vgl. über die Bildungsstufen S. 111 ff.

standswelt erproben und von da aus stufenweise sich entfalten. Die erste Stufe nennt Spranger diejenige der grundlegenden Bildung, an ihr muß jeder teilhaben, sie vermittelt den gemeinsamen geistigen Besitz der kulturellen Gemeinschaft, welcher der Einzelne als notwendiges Glied angehört. Aber diese typisierende Tendenz verlangt zu ihrer Ergänzung eine individualisierende. So tritt auf der zweiten Bildungsstufe, derjenigen der Berufsbildung, die Bedeutung der Differenzierung hervor. Der Einzelne muß zu einem „Beruf“ herangebildet werden, der seiner individuellen Persönlichkeit entspricht und der doch eine objektive soziale und kulturelle Bedeutung hat. Gerade im Begriff des Berufes kommt wieder die pädagogisch wesentliche Verbindung von Subjektivem und Objektivem, von Persönlichkeit und Gemeinschaft zum Ausdruck, und es ist darum verständlich, daß Erziehung und Bildung sich besonders auf den Beruf richten. Dabei darf der Begriff des Berufes nicht im äußerlichen Sinn aufgefaßt werden, sondern er muß eine Vergeistigung und Versittlichung erfahren, er muß in seiner kulturellen Bedeutung gewertet werden¹⁾. Der Mensch, der Berufsbildung durchgemacht hat, soll, wie Spranger sagt, „in seinem Verhältnis zum Leben offen, vielseitig und doch seiner eignen Aufgabe bewußt sein. Er soll, mit einem Worte, nicht bloßer Fachmann, sondern ein wirklich gebildeter Mensch sein“²⁾. Bei dieser Forderung einer verinnerlichten Berufsbildung entstehen selbstverständlich auch für Fachschulen mancherlei Art, die auf besondere Berufskreise und die in diesen enthaltenen Bildungswerte gerichtet sind, wichtige Aufgaben. Aber die bloße Berufsbildung enthält die Gefahr einer zu weitgehenden Spezialisierung, bei welcher der Zusammenhang mit dem Ganzen des kulturellen Lebens nicht mehr recht gewahrt wird. Darum bietet auch diese Stufe nach Spranger noch nicht die Vollendung der Bildung, sondern diese wird erst auf der dritten Stufe, derjenigen der höheren Allgemeinbildung, erreicht, die allerdings Berufsbildung zur notwendigen Voraussetzung hat. Hier ist eine persönliche Vervollkommenung erstrebt, die doch eine Erhebung über das Individuelle in die objektive Wertosphäre bedeutet, der Mensch als abgerundetes, persönliches Bildungsganzes empfängt da unmittelbar einen typischen kulturellen Wert.

Bei dieser kulturphilosophisch begründeten Bestimmung des Bildungsziels erhält das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft eine neue Form. Das Individuum wird seinem Bildungswertcharakter nach zu einer Persönlichkeit, die im kulturellen Leben wurzelt und notwendig sich auf kulturelle Wertgemeinschaft bezieht. Persönlichkeit und Gemeinschaft stehen da durch die Bildungswert- und Kulturwertbeziehung in einer engen Verschränkung, liegen weder in empirisch-naturhafter, noch in metaphysisch-idealer Sphäre, sondern in der konkret-geistigen kulturellen Sphäre, die selbst eine Verbindung von Idee und Wirklichkeit, Sollen und Sein darstellt und darum eine unmittelbare pädagogische Bedeutung gewinnen kann. So läßt sich vom kulturphilo-

¹⁾ Vgl. über die pädagogische Bedeutung des Berufes auch Alois Fischer, *Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen* (Leipzig 1918).

²⁾ E. Spranger, *Kultur und Erziehung* (Leipzig 1919) S. 35 f.

jophischen Gesichtspunkt die Korrelation zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft verstehen, ohne daß man einseitigerweise das eine Glied zu sehr hervorhebt und ohne daß man entweder im bloß Daseienden steckenbliebe oder sich in wirklichkeitsfremde allgemeine Ideen verlöre¹⁾. Damit ergibt sich die Möglichkeit, nicht nur ein Persönlichkeitsideal oder ein Gemeinschaftsideal aufzustellen, das für die Pädagogik Bedeutung hätte, sondern Persönlichkeit und Gemeinschaft in ihrem ideellen Zueinander als pädagogisch wesentlich zu begreifen und dabei trotz der grundlegenden ideellen Tendenz die Anknüpfung an die empirische Gegebenheit des Individuums und der jeweiligen konkret-wirklichen Gemeinschafts- und Gesellschaftsformen nicht zu vernachlässigen.

Wie sich solche kulturphilosophische Richtung mit eingehender Würdigung des Empirisch-praktischen verbinden kann, zeigen am besten wohl die pädagogischen Lehren Georg Kerschensteiners. Kerschensteiner betont stark die kulturelle Seite am Begriff der Erziehung und Bildung, aber er hält sich dabei vor allem auch an die praktischen Folgerungen. „Der Weg zum idealen Menschen führt“, wie er sagt, „nur über den brauchbaren Menschen“²⁾. So kommt es ihm vor allem darauf an, brauchbare Menschen heranzubilden, solche, die ihre Aufgaben in der Wirklichkeit, im Staat, in der Gemeinschaft irgendwelcher Art erfüllen. Die Probleme der Berufsbildung, der staatsbürgerlichen Erziehung, der methodischen Ausgestaltung der Schule zur Arbeitsschule stehen daher bei Kerschensteiner voran, in allen diesen Problemen wird die Beziehung auf die kulturelle Wertphäre gewahrt. Als „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ stellt Kerschensteiner den Satz auf: „Die Bildung eines Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der individuellen Psyche adäquat ist“³⁾. Damit wird wieder auf die notwendige Verbindung von Subjektivem und Objektivem, Individuell-wirklichem und Ideell-werthafem hingewiesen. Jedes Kulturgut hat nach Kerschensteiner eine besondere geistige Struktur, und dieser entspricht eine seelische Struktur in dem schaffenden oder dem aufnehmenden Menschen. Es ist in dem Kulturgut gewissermaßen geistige Energie aufgespeichert, dadurch, daß es geschaffen und in den kulturellen Lebenszusammenhang hineingestellt worden ist, und diese geistige Energie muß lebendig gemacht werden. Kerschensteiner nennt die im Kulturgut aufgespeicherte potentielle geistige Energie den immanenten Bildungswert des Kulturgutes. Damit man aber den immanenten Bildungswert eines Kulturgutes ergreifen und das Kulturgut so zu einem Bildungsgut machen kann, ist es nötig, das Kulturgut sich seelisch aktiv anzueignen, es zu „erarbeiten“. Die Arbeitsschule ist für Kerschensteiner diejenige Schule,

¹⁾ So erhebt sich Th. Litt, Individuum und Gemeinschaft (Leipzig u. Berlin 1919) vom kulturphilosophischen Standpunkt über den herkömmlichen Gegensatz von Individualismus und Kollektivismus.

²⁾ G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation (3. Aufl. Leipzig u. Berlin 1912) S. 31.

³⁾ G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses (Berlin 1917).

„die durch ihre Methoden und durch die Art ihres ganzen Betriebes die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst“¹⁾. Die kulturelle Funktion der Schule wird also gleich betont. In die kulturelle Gemeinschaft soll der Zögling von vornherein hineingestellt werden. Engste Beziehung besteht da zwischen Persönlichkeit und Gemeinschaft. Die Vollendung der Persönlichkeit kann nach Kerchensteiner „nur erreicht werden im Rahmen gerade der Kulturgüter, welche der Gemeinschaft zur Verfügung stehen und durch die allein nach Maßgabe der individuellen Anlage der Erziehungsprozeß vor sich gehen kann“²⁾. Erziehung wird so als ein Kulturakt der Gemeinschaft aufgefaßt. Der Zögling soll im Dienste der Kulturgüter der Gemeinschaft zu einer Persönlichkeit herangebildet und zu einem wertvollen, brauchbaren Gemeinschaftsbürger gemacht werden. Natürlich will Kerchensteiner damit nicht den Einzelnen schlechthin abhängig machen von empirisch gegebenen Gemeinschaftsformen, er fordert gerade Versittlichung des Gegebenen, Wirken im Hinblick auf die Idee, die im Empirischen nur unvollkommen sich darstellt, die der Einzelne in sich selbst und in seinem Kulturkreis immer deutlicher herausarbeiten muß. In diesem Sinn führt Kerchensteiner Forderungen der Kulturpädagogik in der pädagogischen Praxis durch.

So kann die Kulturpädagogik auch in direkt praktisch-pädagogischer Hinsicht ihre Fruchtbarkeit erweisen. Es ist zweifellos bedeutungsvoll, daß die Beziehungen der Pädagogik zu den kulturellen Werten hervorgehoben werden, wie es die Kulturpädagogik tut. Dadurch erhalten viele pädagogische Probleme eine neue Beleuchtung. Das Bildungsziel bedarf in der Tat kulturphilosophischer Begründung, nur so wird es auf rechte Weise in einen Wertzusammenhang eingeordnet, ohne doch die Beziehung zur Wirklichkeit aufzugeben. Persönlichkeitsbildung und Gemeinschaftsbildung stehen dann nicht mehr in einem Gegensatz, sondern werden durch notwendige Wertbeziehung im Bildungsideal verbunden.

Die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft muß bei solcher Orientierung an den Kulturwerten natürlich durchaus gewahrt bleiben. Nicht jeder Kulturwert ist auch schon ein Bildungswert³⁾, und empirisch-kulturelle Bedingungen dürfen keineswegs dogmatisch zu Voraussetzungen der Pädagogik gemacht werden. Bildungsziel und Bildungswerte können nur innerhalb der Pädagogik selbst eine Rechtfertigung empfangen. Die Beziehung des Pädagogischen zum Kulturwertgebiet darf nicht als eine schlechthinnige Abhängigkeit von dieser Sphäre gedeutet werden. Die empirische Erfüllung des Pädagogischen mit bestimmten zeitlich und örtlich verschiedenen Kulturinhalten muß immer geschieden werden von der eigenen pädagogischen Gesetzmäßigkeit, nach der diese Inhalte ihre Form als Bildungswerte erhalten. Es ist dabei auch nicht zu vergessen, daß ja auch die Pädagogik

¹⁾ G. Kerchensteiner, Der Begriff der Arbeitsschule (4. Aufl., Leipzig und Berlin 1920) S. 72.

²⁾ G. Kerchensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden (Leipzig und Berlin 1916) S. 131.

³⁾ Vgl. dazu S. 42 u. S. 78f.

ihrerseits auf die Kultur wirkt, daß persönliche Bildungswerte durch das Schaffen der Persönlichkeiten Kulturwerte werden können, daß also die Pädagogik nicht nur auf der vorhandenen Kultur aufbaut, sondern selbst eine ungeheure kulturschöpferische Kraft in sich birgt. Man könnte sagen, die Pädagogik richtet sich nicht nur nach der Strukturgesetzlichkeit der Kulturgüter, sondern diese Kulturgüter richten sich auch nach pädagogischer Strukturgesetzlichkeit, sofern Kulturgüter ja ihrerseits aus Bildungsgütern sich ergeben können. Es ist also eine eigentümliche Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Bildung einerseits und der Kultursphäre andererseits vorhanden, und darum stehen Pädagogik und Kulturphilosophie in enger gegenseitiger Beziehung. Die Probleme der Pädagogik werden damit nicht etwa auf eine einfache Weise gelöst, ja sie erfahren zunächst eine gewisse Komplizierung dadurch, daß die pädagogischen Lehren nicht etwa dogmatisch aus einem Prinzip abgeleitet werden, sondern daß die ideellen wie die empirischen Verflechtungen des Pädagogischen mit anderen Gebieten verfolgt werden und die Pädagogik nicht zu einem geschlossenen, statischen Gebilde, das ein für allemal da wäre, gemacht wird, vielmehr einen variiungsfähigen, dynamischen Charakter erhält. Durch die reichen Beziehungen der Pädagogik zur Kulturphilosophie darf man sich aber auch nicht dazu verführen lassen, die Beziehungen der Pädagogik zu andern Wissenschaften, so zur Logik, zu vernachlässigen¹⁾. Vor Einseitigkeit muß auch die Kulturpädagogik sich hüten.

Individualpädagogik, Sozialpädagogik, Persönlichkeitspädagogik und Kulturpädagogik kann man so als vier Hauptrichtungen ansehen, die für die Pädagogik der Gegenwart charakteristisch sind, wenn man philosophisch-pädagogische Prinzipienfragen nach dem Bildungsziel hervorhebt. Schon diese Verschiedenartigkeit der Richtungen zeigt, daß das moderne Bildungsideal nicht mit einem einfachen Begriff wiederzugeben ist. Die verschiedenen pädagogischen Richtungen nehmen meist einseitig einzelne Beziehungen heraus oder betonen diese wenigstens besonders; das Soziale, Individuelle und Persönliche stellen nur besondere Seiten der Bildung dar, die wahre, vollendete Bildung aber muß alle diese Seiten umfassen, indem sie ihnen die rechte Einschränkung erteilt. Weder das Individuelle noch das Soziale noch das Persönliche ist für sich als alleiniges oder hauptsächliches Bildungsziel zu bezeichnen, sondern dies Ziel muß allgemeiner und weiter gefaßt werden. Das Individuelle darf sich nicht loslösen aus der sozialen Gemeinschaft, und das Soziale darf das Individuelle nicht unterdrücken oder doch einfach in sich aufnehmen, vielmehr haben beide innerhalb bestimmter Grenzen ihr Recht, ohne daß das eine dem anderen schlechthin übergeordnet wäre. Bieweit das Individuelle oder das Soziale zu berücksichtigen ist, das muß von allgemeinen pädagogischen Erwägungen aus entschieden werden. Individualpädagogik und Sozialpädagogik können Teile der Pädagogik sein, aber sie machen nicht für sich das Ganze der Pädagogik aus. Individuelles und Soziales müssen in eine Wertosphäre erhoben werden, in der ihre Vereinigung möglich ist. Die Vertreter der

¹⁾ Vgl. dazu S. 39 ff.

Persönlichkeitspädagogik haben das Verdienst, auf die geistigen Werte der Persönlichkeit hingewiesen zu haben; aber auch da ist eine rein pädagogische Begründung, unabhängig von irgendwelchen metaphysischen Voraussetzungen, notwendig. Und die Persönlichkeit als Wert Ganzes muß in Beziehung gesetzt werden zu den objektiven Werten des geistigen und kulturellen Lebens, wie das die Kulturpädagogik durchzuführen sucht.

Wird das Bildungsziel so in seiner umfassenden Wertstruktur betrachtet, dann wird natürlich das ganze Leben des Einzelnen dadurch beeinflusst, er bildet sich nicht nur als Glied einer Kulturgemeinschaft, sondern auch als geistige Persönlichkeit, und er bildet sich auch als soziales Wesen wie als empirisches Individuum — der pädagogische Akt vermag eben diese verschiedenen Seiten in einer Lebenswerteinheit zu vereinigen, allerdings nicht so, daß sie nebeneinanderliegende Bezirke wären, sondern so, daß sie verschiedene Schichten darstellen, die in mannigfacher Weise eng miteinander verbunden sind. Die pädagogische Systematik muß sich um die richtige Abgrenzung der Ansprüche dieser verschiedenen Schichten bemühen, eine Aufgabe von ungeheurer Schwierigkeit, da sie einen idealen objektiven Standpunkt fordert. Die Erörterung von Prinzipienfragen ist aber in der Pädagogik immer unumgänglich, da bei dem teleologischen Charakter der pädagogischen Prinzipien auch das Einzelne in seiner empirisch-praktischen Gestalt immer eine unmittelbare Beziehung zu diesen Prinzipien hat und von ihnen nicht losgelöst werden kann. Das Bildungsziel ist pädagogisch nicht ein jenseits der empirischen Einzelakte schwebendes Ziel, durch das die praktische Ausgestaltung wenig beeinflusst würde, sondern es ist ein lebendiges, das Ganze durchwaltendes Prinzip, das alles Einzelne nach seiner Grundtendenz ordnet, so wie ein Magnetpol die Fülle winziger Eisenspäne nach seinen Kraftlinien gruppiert, und das alles Einzelne in seinem Wesen irgendwie zu beeinflussen vermag.



V. Probleme der Schulreform.

So bedeutungsvoll die Fragen der theoretischen Grundlegung der Pädagogik sind, so haben sie doch kaum weitere Kreise bewegt. Wohl aber herrscht in der Gegenwart allenthalben ein starkes Interesse an praktischen Fragen der Schulreform und der Unterrichtsgestaltung. Von den verschiedensten Seiten, berufenen und unberufenen, her hat man in Schriften, Aufsätzen und Zeitungsartikeln Verbesserungsvorschläge an dem bestehenden Schul- und Unterrichtswesen gemacht. Manche verlangten maßvolle Reformen auf dem oder jenem Gebiet, andere predigten radikalen Umsturz. Neben ganz oder teilweise wertvollen Gedanken wurde auch viel unverständiges Zeug zutage gefördert. So entstand eine Wirrnis, aus der man nur schwer einige große Richtlinien herausfinden kann¹⁾.

Es wäre voreilig, wenn man aus der Fülle der Bestrebungen, die auf praktisch-pädagogische Fragen in der Gegenwart gerichtet sind, ohne weiteres auf schöpferisches pädagogisches Leben schließen wollte. Nur zu leicht machen sich da Tendenzen geltend, die gar keinen spezifischpädagogischen Charakter tragen, sondern aus anderen Lebensgebieten stammen, z. B. politischen oder sozialen Inhalt aufweisen, aber auch auf pädagogischem Gebiet Einfluß zu gewinnen trachten. Es ist, so wie es meist gebraucht wird, nicht ein pädagogisches, sondern ein agitatorisches (hauptsächlich von politischem Interesse eingegebenes) Wort, wenn man sagt: „Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft!“ Gewiß, wer Macht und Einfluß über einen beschränkten Kreis und über die jeweilige Gegenwart hinaus ausüben will, der wird suchen, durch die Jugend auf die Zukunft zu wirken, aber er benutzt dann die Jugend nur als Mittel für seine Ideen, es kommt ihm nicht auf die pädagogische Heranbildung als solche an. Auch wenn man tatsächlich vom Standpunkt irgendwelcher politischer oder sozialer Ziele aus Erziehung und Bildung fördert, weil man sich aus dieser Förderung politische oder soziale Früchte verspricht, so ist auch da selbstverständlich die Reinheit des Pädagogischen beeinträchtigt. Abgesehen davon, daß auch da das Interesse meist äußerlichen Umkleidungen des Pädagogischen, nicht den inneren Problemverwicklungen gilt, wird da

¹⁾ Vgl. dazu auch den von mir verfaßten § 65 in Hemans Geschichte der neueren Pädagogik (6. Aufl. bearb. v. W. Moog. Osterwied 1921. Der Bücherschatz des Lehrers, Bd. X).

doch bewußt oder unbewußt das Pädagogische mit gewissen, seinem Wesen an und für sich fremden Tendenzen durchtränkt. So muß gerade hier eine tiefdringende kritische Prüfung einsetzen, die das pädagogische Wesentliche herauszuholen versteht, und oft genug wird diese Prüfung ungeheuer schwierig sein, da die Fäden von verschiedenen Richtungen her sich manchmal zu kaum entwirrbaren Knäueln verwickeln können.

Die Schwierigkeit ist darum besonders groß, weil natürlich auch berechnete Beziehungen des Pädagogischen zu anderen Lebensgebieten bestehen. Selbstverständlich kann die pädagogische Richtung einer Zeit eingebettet sein in große kulturelle Bewegungen und mit deren Rhythmus übereinstimmen, ohne doch ihre pädagogische Wesenhaftigkeit einzubüßen. Die Strukturgesetzmäßigkeit des kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen Lebens einer Zeit erhält gewiß auch in der Pädagogik, besonders der praktischen Pädagogik, einen Ausdruck¹⁾. Umgekehrt können Erziehung und Bildung auch ihrerseits auf große Lebensbewegungen einer Zeit wirken. Aber diese Wechselbeziehungen dürfen die Reinheit und Selbstständigkeit des Pädagogischen nicht verletzen. In einer Zeit, wo wie in der Gegenwart auf den verschiedensten Lebensgebieten tiefgreifende Umgestaltungen sich geltend machen, wo es kaum möglich erscheint, feste Grundlinien der Kultur zu finden und das Einzelne in ein Ganzes einzuordnen, da liegt die Gefahr nahe, daß irgendwie eine Bewegung auf einem Lebensgebiet, die weiteren Einfluß gewinnen will und sich in ihrem Bestand zu sichern trachtet, sich des Pädagogischen als eines willkommenen Mittels bemächtigt oder auch daß das Pädagogische unmerklich allerlei Anstürmen, die von verschiedenen Richtungen her erfolgen, nachgibt und sich umbiegen läßt. Da wird manches, was als neue pädagogische Bestrebung sich gebärdet, in Wahrheit nur eine in pädagogische Form gekleidete politische oder soziale Tendenz sein. Da wird selbst in der Menge pädagogischer Programme und Reformvorschlüge, in Neuorganisationen und neuen Verordnungen viel weniger echt pädagogischer Gehalt stecken, als es äußerlich den Anschein hat. Der systematischen Pädagogik aber muß die schwierige Aufgabe zufallen, unabhängig von andersartigen Rücksichten die rein pädagogischen Werte in solchen Bewegungen zu bestimmen.

Wenn Probleme der Schulreform im Vordergrund des Interesses stehen, so kann schon demgegenüber das Bedenken einer gewissen Außersichtlichkeit und Einseitigkeit auftauchen. Wer von außen her pädagogische Wirkung hervorbringen möchte und den inneren Geist echter Pädagogik nicht kennt, der wird natürlich die äußeren Institutionen und Organisationen für das Wesentliche halten und wird meinen, mit deren Umgestaltung schon einen neuen herrlichen Weg der Pädagogik gefunden zu haben. Aber Pädagogik war ihrem Wesen nach immer mehr als bloße Schulreform, und die großen Pädagogen waren nicht bloß oder auch nur hauptsächlich Schulreformer. Neue, fruchtbare pädagogische Ideen werden von genialen

¹⁾ So hat Ed. Spranger in seinem Aufsatz „Die drei Motive der Schulreform“ (Monatsschr. f. höhere Schulen, 20. Jahrg., 1921. S. 260 ff.) auf allgemeine soziologische Wurzeln von modernen Schulreformbestrebungen hingewiesen.

Persönlichkeiten geschaffen, von innen her aus lebendigem pädagogischem Drang kann allein eine neue Pädagogik aufgebaut werden. Schulreformerische Bemühungen dringen darum noch keineswegs ohne weiteres in zentrale pädagogische Probleme. Allerdings: Schulreformen brauchen darum keineswegs bloß äußerlich und wertlos zu sein. Auch praktische Pädagogen, die vom rechten pädagogischen Geist beseelt sind, werden gelegentlich wohl den Ton auf Forderungen der Schulreform legen, entweder weil ihnen die Durchtränkung mit pädagogischem Wesen eine selbstverständliche Voraussetzung ist oder weil sie aus irgendwelchen praktischen Gründen durch Änderungen des Bestehenden Ansfahmöglichkeiten für neue pädagogische Fortschritte zu gewinnen hoffen. Jedenfalls darf man nicht vergessen, daß die Schule nur ein Glied des pädagogischen Altes darstellt, ein Glied, das nicht zum umfassenden Ganzen erweitert und verselbstständigt werden kann, wenn es auch unter besonderen kulturellen Verhältnissen eine ungewöhnliche äußere Ausdehnung erhalten hat. Die Schule bezieht sich auch nur auf einen Teil der Erziehung und Bildung; weder der Anfang der Erziehung wird von der Schule bestimmt, noch gibt sie Ziel und Ende der Bildung, und in dem wichtigen Mittelstück, auf das sie sich bezieht, erfaßt sie auch keineswegs das Ganze des pädagogischen Tuns während dieser Epoche, sondern beschränkt sich auf eine ganz begrenzte Auswahl von seelischen Verhaltensweisen des Züglings, die sie erziehend und bildend beeinflusst. Die begrenzte pädagogische Bedeutung der Schule muß man erkennen, dann wird man den Wert von Schulreformen nicht überschätzen, aber auch nicht unterschätzen, man wird dann vor allem nicht an Äußerlichkeiten haften bleiben, sondern zu den wirklich pädagogischen Kernfragen vordringen, die in der Masse von Schulreformbestrebungen oft nur verhüllt enthalten sind. Die bloße Menge von Schulreformgedanken und Schulreformplänen in der Gegenwart gibt noch nicht das Recht, von einer starken, von innen her kommenden pädagogischen Bewegung zu sprechen.

Doch man kann auf ein bedeutames Moment hinweisen, das auf einige moderne Bestrebungen der Schulreform gewirkt hat und ihnen ein eigentümliches Gepräge verleiht, aber in Wahrheit über offizielle und inoffizielle Schulreform hinausgreift, das ist dies, daß von der Jugend selbst her neue Forderungen der Erziehung und Bildung aufgestellt werden. Die Jugendbewegung in ihren mancherlei, vielfach noch ungeklärten Formen birgt in der Tat eine elementare Macht in sich, deren Bedeutung die Pädagogik nicht verkennen darf. Es erscheint merkwürdig, daß eine starke neue Lebensströmung einsetzen kann bei jungen Menschen, die zweifellos noch nicht ausgereift und gefestigt für das Leben sind, daß die Jugend sich selbst Gemeinschaftserlebnisse von manchmal geradezu religiöser Tiefe schafft, welche auf die Persönlichkeit jedes Einzelnen einen nachhaltigen Einfluß bis weit ins spätere Leben ausüben können. Eine unerhörte Anmaßung scheint darin zu liegen, daß die Jugend es wagt, ihre Selbständigkeit und ihr Eigenrecht zu betonen, ja von sich aus eine Gestaltung ihrer Gegenwart und ihrer Zukunft zu unternehmen strebt. Wie ein stolzer Kampfruf gegen alle herkömmliche Pädagogik klingt die Meißnerformel

der freideutschen Jugend: „Die freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten.“ Eine ungeheuerliche, pädagogikfeindliche Emanzipation der Jugend scheint da gepredigt zu werden. Und doch hat eine solche Bewegung allgemeine psychologische, soziologische und kulturphilosophische Grundlagen, und wenn sie auch oft genug radikal gegen alle Pädagogik sich aufzulehnen scheint, so begegnet sie doch in manchen Punkten sicher nicht zufällig gewissen wohlbegründeten Tendenzen der gegenwärtigen Pädagogik. Die Bewegung einer „entschiedenen Schulreform“ meint sogar, sich als „ein Produkt der Jugendbewegung“ bezeichnen zu können. Auch wenn dies nicht ganz richtig sein sollte, so fügt sich doch jedenfalls die Problematik der Jugendbewegung großenteils durchaus ein in pädagogische Grundprobleme unserer Zeit. Bedeutsam ist schon, daß die Jugend selbst das Bedürfnis nach einer Erziehung und Bildung über den Rahmen der Schule hinaus empfindet, daß pädagogische Probleme in ihr selbst tiefe Wurzeln fassen; solche Lebensprobleme kann auch die Pädagogik kaum abweisen. Wenn die Jugend als eigener Kulturfaktor aufzutreten sucht, so wird man darin eine Erscheinung sehen müssen, die aus den komplizierten Verhältnissen einer hochentwickelten Kultur erklärlich ist. Da wird notwendigerweise in der Tat die Jugend schon früh irgendwie in das kulturelle Leben hineingezogen, gewinnt teil an neuen Errungenschaften und steht in Beziehung zu mancherlei großen kulturellen Bewegungen, dadurch erhält sie ein gewisses kulturelles Niveau, eine gewisse Frühreise im Verhältnis zur Jugend vergangener Zeiten. Und kommen noch solche besonderen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Umstände hinzu, wie sie in Deutschland teilweise schon vor dem Weltkrieg, dann während des Krieges und nach dem Krieg hervortraten, Umstände, durch die tatsächlich die Jugend immer mehr in den Vordergrund geschoben und selbständig gemacht wurde, dann kann es nicht verwunderlich sein, daß der Gedanke eines Eigenwertes und Eigenrechtes der Jugend in dem kulturellen Ganzen breiten Boden gewonnen hat. Die Pädagogik hat natürlich nicht einfach die Tatsache einer solchen Jugendbewegung hinzunehmen, sondern sie muß das pädagogisch Wertvolle herausheben und rechtfertigen. Daß Schulreformpläne an diesen Problemen nicht vorübergehen dürfen, ist selbstverständlich.

So haften den Problemen der praktischen Pädagogik, besonders der Schulreform, in der Gegenwart allerdings besondere Schwierigkeiten an. Wenn man der pädagogischen Lösung solcher Probleme näher kommen will, dann muß man sie zunächst einmal von ihrer Umhüllung durch politische oder soziale Tendenzen oder auch Standesfragen befreien und ihren rein pädagogischen Sinn herausarbeiten, sie in den philosophisch-pädagogischen Prinzipien systematisch begründen. Erst dann kann man auch die Beziehungen zu anderen Problemen und anderen Gebieten richtig beurteilen. Die Verwicklungen sind nicht für alle derartigen Probleme die gleichen, gerade dadurch, daß die Verwicklung einmal nach dieser, ein andermal nach jener Richtung hin geht, scheinen die Probleme sich manchmal kaum zu berühren, erst durch die Aufzeichnung auf rein pädagogischer Ebene

tritt ihre eigentliche Bedeutung und ihre gegenseitige Beziehung hervor. An allen Fragen der praktischen Pädagogik oder wenigstens der Schulreform dies Verfahren kritisch-pädagogischer Prüfung durchzuführen, wäre eine ungeheure Aufgabe. Die vorliegende Abhandlung will keineswegs den Versuch machen, die Menge der Schulreformgedanken in einen systematischen Zusammenhang zu bringen und kritisch zu beleuchten, sie will nur auf ein paar einzelne ausgewählte Probleme hinweisen und deren pädagogischen Charakter erkennen helfen. Sie versucht zu zeigen, wie auch da, im Bereich des Praktischen, philosophische Vertiefung nötig ist, und möchte mehr den Blick für den Charakter der Probleme schärfen als die Probleme selbst schon lösen.

Zu den mit größter Leidenschaftlichkeit erörterten pädagogischen Fragen gehört das Problem der Einheitsschule, das man geradezu in den Mittelpunkt moderner Schulreformpläne gestellt hat. Und doch, welch ein Rattenkönig ist dies Problem! Wie ist gerade da durch Streitigkeiten aus politischen und sozialen Motiven heraus oder auch aus Standesinteressen das Pädagogische verdunkelt und verdreht worden! Und selbst wenn ernste Pädagogen sich mit der Frage beschäftigten, offenbarte sich die unheilvolle Unklarheit, wie sie manchen pädagogischen Begriffen anhaftet, indem die verschiedenen Vertreter des Einheitsschulgedankens darunter ganz Verschiedenartiges verstehen, ja ganz entgegengesetzte Forderungen mit diesem Namen decken. Durch Modifizierungen und Kompromisse ist dann das buntscheckigste Gebilde entstanden. Mit Recht bedauert Wilhelm Rein, daß die politischen Parteien sich der Frage der Einheitsschule bemächtigt hätten, sie sei „eine reine pädagogische Angelegenheit, die jenseits der politischen Leidenschaft in aller Ruhe und Objektivität betrachtet sein“ wolle¹⁾. Der pädagogische Ertrag des wilden Kampfes entspricht daher durchaus nicht den aufgewandten geistigen Energiemengen. Pädagogen, die selbst zu den Verfechtern des Einheitsschulgedankens gehören, sind durch die verwirrenden Streitereien skeptisch geworden in bezug auf die pädagogische Tragweite dieses Gedankens. Ein praktischer Schulmann wie Hans Gaudig äußert sich angesichts der Problemverwirrungen recht ungünstig über die Ergebnisse der Schulreform und meint von der Einheitsschule: „Sie wird von großen Kreisen des Volkes als ein — übrigens ohne Folgerichtigkeit durchgeführter — unpädagogischer Gewaltakt gefühlt, und übrigens endigt sie in formalistischem Organisationspiel“²⁾. Allerdings, wenn man in Schulfragen nicht pädagogische Gesichtspunkte ausschlaggebend sein läßt, sondern die Lösung in einem Kompromiß verschiedener Parteiforderungen in bezug auf diesen Gegenstand sucht, dann wird schwerlich ein pädagogisch fruchtbares Resultat zu erwarten sein, dann kann nur ein Mischprodukt entstehen, das allen etwas bieten möchte und in Wahrheit doch keinem etwas Genügendes bietet und dessen pädagogischer Wert vor allem durchaus fraglich bleibt. Ed. Spranger erblickt das

¹⁾ W. Rein, Die nationale Einheitsschule (4. Aufl. Osterwied 1919).

²⁾ H. Gaudig, Die deutsche Schule innerhalb der nationalen Kulturentwicklung der Zukunft (Ztsch. f. päd. Pshch. 1921. 22. Jahrg. S. 1).

soziologische Motiv für die Entstehung des eigentlichen Einheitsschulgedankens in dem demokratischen Prinzip der Gleichheit, er zeigt, wie da noch rationalistisch-aufklärerische Ideen nachwirken, aber er weist auch darauf hin, wie der demokratische Gleichheitsgedanke dann sich mit dem liberalistischen Gedanken der individuellen Freiheit verbindet und so der Gedanke der differenzierten Einheitsschule entsteht¹⁾. Diese soziologischen Voraussetzungen des Einheitsschulgedankens brauchten an und für sich noch keineswegs den pädagogischen Wert des Gedankens zu beeinträchtigen, aber sie müssen zur Beurteilung mitherausgezogen werden, und man muß sich hüten, daß sie einseitig zu ausschlaggebenden Motiven gemacht werden, was nur zu leicht der Fall ist. Wenn man die verschiedenartigen Motive des Einheitsschulgedankens einmal begrifflich bloßlegen würde, wäre auch für die pädagogische Erkenntnis Wesentliches gewonnen. Soziale, nationale, ethische, religiöse und noch mancherlei andere Motive sind in den Argumenten für und wider die Einheitsschule verwendet worden, aber meist in pädagogisch unsystematischer Weise, und doch haben gerade sie den Kampf so leidenschaftlich gestaltet. Gewiß enthält die Forderung der Einheitsschule auch wesentliche pädagogische Momente, aber diese werden bei einem Vorwalten anderer Motive oft ganz zurückgedrängt.

In ganz einfacher Form sind die Argumentationen zugunsten des Einheitsschulgedankens schon bei Comenius vorhanden. Da heißt es in der *Didactica magna*: „Wir beabsichtigen eine allgemeine Bildung aller, welche als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist. Sie müssen daher zusammen erzogen werden, soweit sie zusammen erzogen werden können, damit sie sich gegenseitig anregen, beleben, anstacheln.“ Hier sind pädagogische Gründe angegeben, deren Tragweite psychologisch-pädagogisch zu prüfen wäre. Zugleich ist aber bei Comenius deutlich, wie der pädagogische Gedanke der einheitlichen Bildung da in einer rationalistischen Weltanschauung wurzelt, die dem Zeitalter des Comenius gemäß war. Im Grunde spricht doch da die Überzeugung, daß eine gemeinsame natürliche Vernunft in allen Menschen lebe, die nur richtig entwickelt zu werden brauchte. Comenius schwebt ein rationalistisch-ethischer Idealmensch vor. Das tritt noch deutlicher hervor in folgenden Worten: „Alle wollen wir zu allen Tugenden heranbilden, auch zur Bescheidenheit, Eintracht und zu gegenseitiger Dienstfertigkeit“, woraus sich für Comenius die pädagogische Folgerung ergibt: „Daher dürfen sie nicht so früh voneinander getrennt werden, auch darf man nicht einigen Gelegenheit geben, vor den andern wohlgefällig auf sich zu sehen und andern sich gegenüber verächtlich zu machen“²⁾. Die pädagogischen Gedanken ruhen da auf einer Weltanschauungsgrundlage, werden aber auch pädagogisch zu rechtfertigen gesucht. Selbstverständlich läßt sich der moderne Plan einer Einheitsschule nicht mehr aus rationalistischen Weltanschauungsprinzipien heraus ableiten, aber wie Ed. Spranger richtig gesehen hat, in dem heutigen auf demokratischem Prinzip ruhenden Einheitsschulgedanken stecken rationalistische Züge. Natürlich

¹⁾ Ed. Spranger, Monatschr. f. höh. Schulen. 20. Jahrg. 1921. S. 265 ff.

²⁾ Comenius, *Didactica magna*, Kap. 29.

braucht nicht jeder Einheitschulgedanke diese Färbung zu besitzen, ja man wird zweifeln, ob dieser rationalistische Einschlag dem Geist der modernen Zeit noch entspricht. Auch der soziale oder der nationale Gedanke reicht zur pädagogischen Begründung des Plans einer Einheitschule nicht aus. Die strukturellen soziologischen wie psychologischen Verhältnisse, die ein praktischer Bildungsplan berücksichtigen muß, sind heutzutage so kompliziert, daß man mit der einfachen rationalen Forderung einer Einheitlichkeit gar nicht auskommt.

Wohl muß in pädagogischer Hinsicht eine gewisse Einheitlichkeit nicht nur dem inneren Geist des Bildungswesens nach, sondern auch der äußeren Organisation nach vorhanden sein, weil eben die allgemeine pädagogische Gesetzmäßigkeit geltend sein muß, aber wird alsbald problematisch, wieweit diese Einheitlichkeit gehen kann. Denn innerhalb ihrer entsteht sofort die Notwendigkeit der Differenzierung in verschiedener Hinsicht. Mit Recht hat man eine „Gleichheitsschule“ abgewiesen. Sie wäre nur da durchführbar, wo in der Tat ganz die gleichen sozialen und individuellen Voraussetzungen für eine Bildungsentwicklung gegeben wären, und das könnte wohl nur in einem kleinen, ganz einfach konstruierten Kreise der Fall sein. Nun läßt sich allerdings schon rein formal eine ganze Reihe von Arten der Einheitschule als möglich denken — und das gibt schon eine gewisse Erklärung für die Menge entworfenener Pläne und ihre Verschiedenheit —: am einen Ende stünde eine Einheitschule, die ein Maximum an Einheit bei möglichst geringer Differenzierung forderte, also ein einseitig sozialistisches Gepräge trüge, am anderen Ende eine Einheitschule, die ein notwendiges Minimum an Einheit bei möglichst starker Differenzierung aufwiese, also einen individualistischen Charakter besäße. Zwischen diesen beiden Gegensätzen, die entgegengesetzten pädagogischen Strömungen in der Gegenwart entsprechen¹⁾, muß eine pädagogische Entscheidung getroffen werden, nicht im Sinne eines Entweder-Oder, sondern in dem Sinne, daß das pädagogisch am besten begründete Zwischenglied, die richtige Mitte aufzufinden ist. Eine systematisch-pädagogisch gerechtfertigte Einheit der Mannigfaltigkeit muß gestaltet werden, in der die Idee des Ganzen wesentlich in allen Gliedern wirkt und doch auch das Einzelne seine relative Selbständigkeit und Eigenwertigkeit wahren kann. Es ist damit gar nicht gesagt, daß nur eine einzige Art von Einheitschule pädagogisch berechtigt sein kann, ein solch starrer Doktrinarismus ist auch noch durchaus rationalistisch. Vielmehr kann diese Einheit der Mannigfaltigkeit eine gewisse Labilität und Variierbarkeit besitzen, so daß verschiedene Organisationsarten als möglich erscheinen entsprechend den jeweiligen Bedingungen und der besonderen Form des pädagogischen Aktes. Dies pädagogische Problem der Einheitschule ist selbstverständlich noch recht kompliziert, und die einzelnen pädagogischen Momente für das Zustandekommen der rechten Einheit der Mannigfaltigkeit müssen analysiert werden, wenn die systematische Rechtfertigung durchgeführt werden

¹⁾ Vgl. die vorhergehende Abhandlung.

soll. Aber wenn man sich an solche pädagogischen Bestimmungen hält, wird man manche Fehler vermeiden und manche Forderungen objektiv beurteilen können.

Die Frage der Differenzierung, die bei dem Problem der Einheitschule auftaucht, führt zu den Fragen der Auslese und des Aufstiegs der Begabten. Auch da zeigt sich eine eigentümliche Verschränkung individualistischer und sozialistischer Motive. Es macht sich da einmal das liberalistisch-individualistische Schlagwort: „Freie Bahn dem Tüchtigen!“ geltend, dann aber handelt es sich doch auch darum, daß im sozialen Interesse des Ganzen jeder möglichst an den Platz gestellt werden kann, den er zum allgemeinen Wohl gut ausfüllen kann. Bei einer entwickelten, differenzierten Kultur müssen solche Probleme auftreten. Unter primitiven Verhältnissen wird der „Tüchtige“ sich ohne weiteres durchzusetzen wissen, und jeder muß da an seiner Stelle im Ganzen mitwirken. Bei einer ständisch gebundenen Gesellschaft wie derjenigen des Mittelalters ist das Problem auch wesentlich vereinfacht, da dort der Einzelne in seinen Stand hineingeboren ist und eine individuelle Berufsfrage nur in beschränktem Maße besteht. Aber es gibt da bereits vereinzelte problematische Naturen, denen jene Verhältnisse zu eng sind und bei denen das Problem des Aufstiegs zu tragischen seelischen Konflikten führen kann. Erst mit der kapitalistischen Entwicklung von Wirtschaft, Technik und Industrie ergibt sich eine solche Differenzierung, daß da schon aus äußeren Gründen eine Auslese und Erprobung notwendig wird. Aber das Äußerliche ist nur eine Seite. Ein fortschreitender Individualismus auf den verschiedensten kulturellen Lebensgebieten hat tiefgehende seelische und geistige Differenzierungen zur Folge. Auf religiös-kirchlichem Gebiet findet diese Bewegung besonders im Protestantismus ihren Ausdruck. Daß da Verbindungen bestehen, etwa zwischen dem Calvinismus mit seinem ausgeprägten Begriff des religiösen „Berufs“ und einem Geist, der im wirtschaftlichen Leben auch äußere Form gefunden hat, ist kaum zu bezweifeln, aber die Linien laufen nicht so einfach, daß das eine aus dem anderen irgendwie ohne weiteres abzuleiten wäre. Die starken sozialen, wirtschaftlichen und industriellen Bewegungen seit Ausgang des 18. Jahrhunderts haben dann die kulturellen Verhältnisse noch wesentlich komplizierter gestaltet. So ist eine merkwürdige Situation eingetreten, die ein vollkommenes Gegenbild zu primitiven Verhältnissen bietet. Während bei einfachen Zuständen jeder gleichsam ohne weiteres seinen Platz hat und eine gewisse Gleichartigkeit besteht, sind nun die Verhältnisse so differenziert, daß sozusagen niemand mehr von vornherein seinen Platz hat, sondern jeder sich in dem unendlichen Getriebe erst einen Punkt suchen muß, an dem er seiner Individualität gemäß am passendsten und fruchtbarsten wirken kann. So sind die Probleme des Aufstiegs der Begabten, der Berufswahl usw. eng mit der kulturellen Entwicklung verbunden.

Solche Überlegungen weisen schon darauf hin, daß es sich bei jenen Fragen nicht etwa nur um psychologische Probleme handelt, sondern daß

soziologische und kulturphilosophische damit verbunden sind¹⁾. Es genügt nicht, festzustellen, welche individuellen psychischen und physischen Eigenschaften etwa vorhanden sind, die eine besondere Intelligenz verheißen oder Eignung für einen bestimmten Beruf wahrscheinlich machen, sondern es müssen auch die soziologischen und kulturellen Bedingungen, in denen das Individuum steht, wie auch die soziologischen und kulturellen Anforderungen des betreffenden Berufes oder der Berufsgruppen mitberücksichtigt werden. Nur wenn man dies beachtet, wird man z. B. die Bedeutung von Intelligenzprüfungen richtig einschätzen lernen. Gewiß ist die Kenntnis individuell-psychischer Momente sehr wesentlich und lassen sich da auch experimentelle Messungen heranziehen, wenn man auch nicht glauben darf, dadurch das Ganze des seelischen Lebens erfassen zu können, aber die individuell-psychischen Momente sind überhaupt nicht die allein ausschlaggebenden Faktoren. So ist es ein Fehler, wenn man z. B. begabte Kinder ohne Rücksicht auf das häusliche Milieu, auf die Wünsche der Eltern wie der Kinder einem höheren Beruf oder zunächst wenigstens einer höheren Schule zuführen wollte, nur weil sie sich psychisch dafür eigneten — da mangelte es an der Würdigung der soziologischen und kulturellen Momente, was sich natürlich rächen muß. So einfach lassen sich die Probleme nicht lösen. Und dann müssen die Fragen des Aufstiegs der Begabten usw. vor allem auch vom rein pädagogischen Gesichtspunkt aus in ihrer Beziehung zu pädagogischen Prinzipien betrachtet werden — auch das wird vielfach noch versäumt. Die spezifisch pädagogischen Bedingungen für die Ermöglichung eines Aufstiegs der Begabten sind festzustellen, ebenso sind aber auch die Grenzen für eine solche Förderung pädagogisch zu bestimmen. Es werden für diese Förderung besondere Lehrweisen und Einrichtungen erfordert — ob Begabtenschulen und Begabtenklassen die allein möglichen oder vorteilhaftesten Institutionen wären, müßte objektiv geprüft werden. Auch eine allzu große Erleichterung des Aufstiegs kann pädagogisch vom Übel sein, Hindernisse haben nicht immer nur einen negativen Wert. Auch da kann also erst durch mancherlei Untersuchungen pädagogisch der rechte Weg gefunden werden, und auch da muß man die Probleme in ihre Tiefen hinein verfolgen.

Bei der Einheitschulfrage und dem damit zusammenhängenden Begabtenaufstiegsproblem spielt der Gedanke der richtigen äußeren Organisation des Schulwesens eine Hauptrolle. Eine andere grundlegende Schulreformfrage führt mehr zu Problemen der Methodik des Unterrichts überhaupt — das ist die Frage der Arbeitsschule. Der Arbeitsschulgedanke birgt von vornherein einen starken pädagogischen Gehalt in sich. Die moderne Arbeitsschulbewegung ist hauptsächlich aus dem Kampf gegen den Intellektualismus hervorgegangen. Durch ihre Kampfrichtung gegen Mängel des intellektualistischen Schulwesens hat die Bewegung teilweise eine gewisse einseitige Form gewonnen. In Wahrheit steckt darin ein allgemeineres pädagogisches Prinzip, und es ist begreiflich, daß man dies bei den meisten großen Pädagogen von Platon bis zu Pestalozzi wieder-

¹⁾ Vgl. auch Aloys Fischer, Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfrage (Leipzig 1918).

gefunden hat. Daß ein bloßes Übermitteln totor Kenntnisse noch keinen besonderen Wert habe, sondern daß pädagogisch eine Selbsttätigkeit des Schülers in der oder jener Form erfordert werde, das ergibt sich schon gleich aus dem Wesen des pädagogischen Aktes selbst, und so haben denn auch gute praktische Pädagogen von jeher danach gehandelt, und gute Theoretiker haben es erkannt und mehr oder weniger deutlich ausgesprochen.

Der moderne Arbeitsschulgedanke hat seine besondere Färbung durch seine Einstellung gegenüber dem Intellektualismus. Kerschensteiner hat die Arbeitsschule der intellektualistischen „Buchschnle“ gegenübergestellt, nicht etwa der Lernschule überhaupt, denn er verkennt keineswegs die Bedeutung des Lernens und der Kenntnisse, und er will nicht eine radikal neue Schulform schaffen, sagt er doch, daß auch das Gymnasium alten Stils sehr wohl etwas vom Geist der Arbeitsschule gehabt haben könnte. Aber in der Kampfstimmung ist man dann vielfach radikaler vorgegangen, hat die Arbeitsschule in Gegensatz zur Lernschule gesetzt und damit die falsche Vorstellung erweckt, als ob der Kampf sich nicht nur gegen eine unpädagogische intellektualistische Methode, sondern gegen jede Art von „Lernen“ und das ganze bisherige Schul- und Unterrichtswesen richten müsse. Ja, aus einer irrationalistischen Lebensstimmung heraus wurde an die Stelle des Lernens und des Arbeitens ein bloßes unklares Erleben gesetzt. So ist auch der Begriff der Arbeitsschule vieldeutig und verschwommen geworden. Widersprechende Forderungen sind mit diesem Namen gedeckt worden. Auch da erweist sich der verhängnisvolle Mangel genügender logischer Begriffsbestimmung auf pädagogischem Gebiet.

Mit dem Schlagwort „Arbeitsschule“ ist noch wenig gesagt, es kommt darauf an, in welcher Art das Arbeitsprinzip aufgefaßt und ausgestaltet wird, und da ergeben sich ganz wesentliche pädagogische Verschiedenheiten. Einige sind die Vertreter des Arbeitsschulgedankens in einer Verneinung der bloßen Verstandesbildung, aber wo da die Grenzen liegen, das ist schon strittig, und noch mehr, was positiv an die Stelle zu setzen ist. Auch bei dem Arbeitsschulgedanken kommt die eigentümliche Verschränkung individualer und sozialer Geistesrichtung, wie sie für die Gegenwart charakteristisch ist, zum Vorschein. Es soll einerseits eine Methode durchgeführt werden, die der individuellen Natur des Zöglings besser angepaßt ist, die nicht nur ein passives Aufnehmen und Aneignen verlangt, sondern der selbsttätigen Entfaltung des seelischen Lebens entspricht. Andererseits enthält der Arbeitsschulgedanke die Forderung eines Zusammenwirkens in der Gemeinschaft, bildet er also einen wichtigen Faktor der sozialen Erziehung. Je nach der stärkeren Betonung der individualen oder der sozialen Seite kann die Arbeitsschule eine verschiedene Form erhalten. Dann aber muß natürlich Form und Inhalt der Arbeitsmethode näher bestimmt werden.

Bei dem Gegensatz zum Intellektualismus lag es nahe, vor allem die Vernachlässigung des Physischen und Praktischen wiedergutzumachen. Daß auch technische Fähigkeiten und Fertigkeiten einen bildenden Wert besitzen können, das war gewiß vielfach verkannt worden, und

in einer Zeit hochentwickelter Technik und Industrie mußte sich das schmerzlich bemerkbar machen. Wenn man aber diesen Mangel einfach dadurch verbessern wollte, daß man neuen materialen Unterrichtsinhalt einführte, so konnte das wieder zu Einseitigkeit in anderer Richtung verleiten. Ein Werkunterricht oder auch ein Werkstättenunterricht kann gewiß, pädagogisch gehandhabt, nützlich sein, aber er ist für sich kein Allheilmittel, sondern hat seine ganz begrenzte pädagogische Bedeutung. Sein Wert ist nicht nach einigen ziemlich leicht zu erziehenden handgreiflichen Resultaten zu beurteilen, sondern allein nach seiner Beziehung zum Gesamtziel der Erziehung und der Bildung. Für seine pädagogische Ausgestaltung ist nicht der bloße Hinweis auf die dadurch entwickelte technische Fertigkeit als Richtschnur zu nehmen, sondern es muß dabei die pädagogische Wirkung auf die ganze psychologische Struktur des Zöglings in der Gegenwart und der Zukunft beachtet werden, es muß ebenso die pädagogische Funktion des Lehrers und sein Verhalten dem Stoff wie dem Zögling gegenüber geprüft werden, und schließlich ist die Frage nach organischer Einordnung dieses Unterrichts in den ganzen Unterrichts- und Erziehungsgang sehr wichtig. Daß durch bloß äußerliche Anfügung eines neuen „Unterrichtsfaches“ ein wesentlicher pädagogischer Gesamtgewinn nicht entstünde, haben die Anhänger eines Werkunterrichts oder eines Werkstättenunterrichts meist eingesehen. Durch eine immer weitere Vermehrung der Unterrichtsfächer neue Bildungsmöglichkeiten erzielen zu wollen, entspricht den Tendenzen eines material gerichteten rationalistischen und enzyklopädistischen Bildungsideals, dessen Unzulänglichkeit sich doch gerade in einer Zeit ergibt, wo infolge der kulturellen Entwicklung immer neue und speziellere Provinzen des wissenschaftlichen und des kulturellen Lebens entstehen. Nicht eine extensive Erweiterung des Umfangs von Bildungstoff kann für das Bildungsziel genügen, sondern auf intensive Verinnerlichung, auf Schaffung eines dynamischen Zentrums kommt es an. So hat man denn auch erkannt, daß mit der Einführung eines Arbeitsunterrichts irgendwelcher Art als eines neuen Faches die Bedeutung des Arbeitsschulgedankens noch nicht erschöpft ist, sondern daß er eine allgemeinere und prinzipiellere methodische Bedeutung besitzt.

Wenn man den Arbeitsunterricht zu einem pädagogischen Prinzip der Schule überhaupt macht, dann treten seine Probleme besonders zutage. Man könnte auch da versuchen, ein bestimmtes material-technisches Arbeitsprinzip im ganzen Schulbetrieb durchzuführen — aber das wäre wieder eine Einseitigkeit, die im Grunde auch ein Stück rationalistischen Doktrinarismus darstellt und sich rächen muß. Man kann nicht überall in gleicher Weise etwa eine möglichst ausgedehnte manuelle Betätigung fordern — das würde zu pädagogischen Sinnwidrigkeiten führen —, so wenig wie man in jedem Fach dieselbe Art sinnlicher Anschauung durchführen kann. Da machen sich also leicht Auswüchse des Arbeitsschulgedankens geltend. Anders ist es, wenn man die Arbeitsschulmethode formales Prinzip sein läßt. Dann kann nicht die handwerklich stoffliche Bearbeitung das Wesentliche sein, nicht auf das zu bearbeitende Objekt und das materiale

Resultat wird dann der Ton gelegt, sondern auf das Subjekt und den psychischen Prozeß des Erarbeitens. Damit muß gegenüber der materiell-technischen die geistige Seite des Arbeitsschulgedankens in den Vordergrund treten. Das Prinzip geistiger Selbsttätigkeit wird zum herrschenden formalen Prinzip, das die verschiedenen Unterrichtsgebiete durchwaltet. Dies Prinzip trägt keinen rationalistisch dogmatischen Charakter mehr. Es muß sich alsbald zeigen, wie es auf den verschiedenen Gebieten eine verschiedene inhaltliche Ausfüllung zuläßt. Die technische Betätigung auf einem bestimmten Stoffgebiet ist da etwas relativ Untergeordnetes, auf den Geist der Methode, der das ganze Erziehungsweisen durchziehen muß, kommt es an. Damit erhält das Arbeitsprinzip erst seine ganz prinzipielle Stellung, und es hat dann bei seinem formalen Charakter nichts Starres und Einseitiges mehr, wird nicht bloß auf irgendwelche Art manueller Arbeit bezogen, sondern ist labil und variierbar nach dem jeweiligen pädagogischen Gegenstandsgebiet.

In solchem durchgeistigten Sinn hat Georg Kerschensteiner den Arbeitsschulgedanken aufgefaßt und den Begriff der Arbeitsschule klar zu bestimmen gesucht. Arbeitsschule ist nach Kerschensteiner die Schule, „die durch ihre Methoden und durch die Art ihres ganzen Betriebes die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst“¹⁾. Das ist offenbar noch eine ganz allgemeine Bestimmung, in der die Beziehung auf das Bildungsziel hervortritt, so daß die Arbeitsschule als die eigentliche Bildungsschule erscheint. Die pädagogisch richtige Auslösung der immanenten Bildungswerte soll gefunden werden: das ist das Problem der Arbeitsschule. Vom kulturphilosophischen Standpunkt geht Kerschensteiner dabei aus. Jedes Kulturgebiet und jedes Kulturgut hat seine besondere objektiv-geistige Struktur, welche die Pädagogik berücksichtigen muß. Diese objektive kulturelle Struktur muß aber in Beziehung gesetzt werden können zu der subjektiv-psychischen Struktur. Nur dadurch, daß solche Beziehung möglich ist, daß aus dem Kulturgut pädagogisch übermittelbare und erlebbare Werte gewonnen werden können, kann das Kulturgut zu einem Bildungsgut werden²⁾. Kerschensteiner spricht in diesem Sinn von einer potentiellen, in der Struktur der Kulturgüter aufgespeicherten Energie, die den „immanenten Bildungswert der Kulturgüter“ ausmache. So ist da eine Entsprechung von Objektivem und Subjektivem gefordert. Die objektiv-geistige Struktur der Kulturgüter verlangt von sich aus bestimmte, angemessene Methoden, die sich aus der jeweiligen Gegenständlichkeit und der darin liegenden Art logischer Beziehung ergeben und für jedes Gegenstandsgebiet andere sein müssen. Aber die jeweilige Methode ist nicht nur objektiv bedingt, sondern sie unterliegt in ihrer tatsächlichen Durchführung auch subjektiv psychologischen Bedingungen. Vom Subjekt aus entsteht dann das Problem: wie kann das Subjekt den immanenten Bildungswert eines Kulturgutes sich aneignen, ohne doch sein eignes subjektives Wesen

¹⁾ G. Kerschensteiner, Der Begriff der Arbeitsschule (4. Aufl. Leipzig und Berlin 1920) S. 72.

²⁾ Vgl. dazu S. 78 f. und 101 f.

aufzugeben oder zu vernachlässigen? Ein nur verstandesmäßiges Wissen würde allein den objektiv-logischen Beziehungen in dem Kulturgut entsprechen und brauchte noch kein Eindringen in die lebendige Ganzheit des Subjektiv-Seelischen zu bedeuten. Läßt man aber das Subjektiv-Seelische für sich ausschlaggebend sein, dann proklamiert man individuelle Willkür, die der Struktur des Bildungsgutes nicht gerecht werden kann. Eine Angepaßtheit zwischen subjektiver und objektiver Struktur muß vorhanden sein. Nur der vermag ein Bildungsgut sich wirklich zu eigen zu machen, dessen subjektiv-psychische Struktur in typischen Zügen mit der objektiv-geistigen Struktur übereinstimmt. Eine solche Übereinstimmung ist aber möglich, denn typische individuell-psychische Lebensformen entsprechen in der Tat objektiv-geistigen Lebensformen, wie das besonders Ed. Spranger vom typenpsychologischen Gesichtspunkt aus gezeigt hat.

Daraus ergibt sich aber die Aufgabe für das Individuum, wenn es den jeweiligen Bildungswert erringen will, sich mit seiner Individualität in die typische gesetzmäßige Struktur des Bildungsgutes hineinzuversetzen. Dazu muß es selbsttätig sich diese Struktur psychisch „erarbeiten“. So ist dann die Methode der Auslösung der immanenten Bildungswerte näher bestimmt. Ich vermag mir, wie Kerschesteiner sagt, ein Kulturgut nur zu assimilieren, „indem ich durch ununterbrochene Tätigkeit, die aus der Totalität meiner Individualität wächst, mich in das Wesen des Kulturgutes zu versetzen suche, d. h. es eben erarbeite“¹⁾. Das Erarbeiten hat subjektive wie objektive Bedeutung. Nur durch das Erarbeiten bilden sich nach Kerschesteiner „die Seelenfunktionen in ihrer Totalität, werden sie leistungsfähiger, kräftiger, zielstrebig“²⁾. Und andererseits wird nur durch das Erarbeiten die objektive Struktur des Bildungsgutes adäquat erfaßt. Auf dieses Prinzip des psychischen Erarbeitens legt Kerschesteiner den Hauptwert. Die Arbeitsschule ist ihm daher die „Schule der selbständigen Erarbeitung der Bildungsgüter“, „und zwar einer Erarbeitung durch die Gesamtheit des Seelenlebens“. Da ist der Gedanke einer Vorherrschaft manueller Tätigkeit in der Schule durchaus nicht ausgesprochen, ja Kerschesteiner sagt ausdrücklich, selbständige geistige Arbeit sei „noch mehr ein Kennzeichen der Arbeitsschule wie die selbständige manuelle Arbeit“³⁾, er schränkt die Bedeutung der handwerklichen Beschäftigung bewußt nach Maßgabe allgemeiner pädagogischer Prinzipien ein und betrachtet sie nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel. So betont er: erst, wo die manuelle Tätigkeit „zur Erarbeitung gewisser Kulturgüter als systematisches Werkzeug der Willensbildung und Urteilschärfung gehandhabt wird, wo dies der Natur der Sache nach notwendig und der Natur der Seele nach möglich erscheint, erst dann liefert sie ein Bildungselement, das unserer Schule bisher fremd war“⁴⁾. Ob dies Bildungselement allerdings wirklich so etwas ganz Neues ist, kann man bezweifeln, Kerschesteiner denkt, wenn

¹⁾ G. Kerschesteiner, Der Begriff der Arbeitsschule (4. Aufl.) S. 71.

²⁾ G. Kerschesteiner, a. a. D. S. 68.

³⁾ G. Kerschesteiner, a. a. D. S. 97.

⁴⁾ G. Kerschesteiner, a. a. D. S. 74.

er hier von „unserer Schule“ spricht, wohl nur an die intellektualistische Buchschule. Wenn Kerschensteiner bei seiner Hervorhebung des Prinzips geistiger Selbsttätigkeit, des Erarbeitens, das für jedes Gegenstandsgebiet einen anderen Charakter besitzt, doch auch stark für die Ausgestaltung eines manuellen Arbeitsunterrichts als eines besonderen Faches gewirkt hat, so erklärt sich das daraus, daß für ihn die Frage der Organisation eines großstädtischen Volksschul- und Fortbildungsschulwesens im Vordergrund stand und er da den praktisch-pädagogischen Wert eines solchen Unterrichts für das ganze Bildungsziel erproben konnte. Aber Kerschensteiner läßt selbst durchblicken, daß die Einzelheiten einer solchen praktischen Durchführung keineswegs unabänderlich und allgemeingültig seien, ebenso daß ein derartiger Unterricht nicht für alle Schularten in gleicher Weise durchgeführt werden könne oder müsse. So ist bei Kerschensteiner der ernste Versuch einer pädagogischen Bestimmung des Begriffs und des Prinzips der Arbeitsschule gemacht. Der Arbeitsschulgedanke Kerschensteiners hängt eng mit seinen Ideen über Charakterbildung und staatsbürgerliche Erziehung zusammen. Im Sinne dieses Ziels betont er auch stark den erziehenden und bildenden Wert der Arbeitsgemeinschaft. Damit tritt die soziale Tendenz seiner Arbeitsschule zutage.

In einem gewissen Gegensatz zu Kerschensteiner hat Hugo Gaudig die Arbeitsschule mehr direkt in den Dienst der Persönlichkeitsbildung gestellt. Noch entschiedener wohl als Kerschensteiner setzt Gaudig das Wesen der Arbeitsschule in das Prinzip der Selbsttätigkeit. Sie ist ihm das alleinige Wesensprinzip der Arbeitsschule, eine Vermischung mit dem Prinzip der manuellen Tätigkeit hält er für gefährlich, weil dadurch der Begriff der Arbeitsschule eine unklare, mehrdeutige Fassung erhält. Auch Gaudig verwirft nicht etwa die praktisch-technische Beschäftigung, aber er stellt sie bewußt hinter das Prinzip geistig selbsttätiger Arbeit zurück, das ihm allein eine grundlegende reformerische Bedeutung zu haben scheint. So sagt er: „Eine stärkere Betonung der manuellen Arbeit, eine stärkere Durchdringung namentlich der naturwissenschaftlichen Fächer mit technischer Arbeit wird auch ein wertvolles Merkmal der Schule der Zukunft sein, falls man nicht den Geist aus der Schule heraushandwerkert; aber befreiende Kraft, Kräfte auslösende Kraft hat nur die Idee der Selbsttätigkeit; nach ihr die Arbeitsvorgänge der Schule zu organisieren, ist die Aufgabe der Schulreform.“ Dabei steht bei Gaudig nicht der Gedanke sozialer Erziehung im Vordergrund, sondern die Persönlichkeitsidee. Die Schule ist ja für Gaudig ein Lebenskreis werdender Persönlichkeiten¹⁾. Natürlich steckt in dem Gedanken des „Lebenskreises“ auch schon ein gewisses soziales Moment, und in der Persönlichkeit wird nach Gaudig ja eine Synthese von individueller und sozialer Lebensrichtung vollzogen²⁾. Das Soziale ist also nicht ausgeschaltet, aber der Ton liegt auf der Entfaltung persönlicher Eigenart, und durch Stärkung der

¹⁾ H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit (Leipzig 1917) Bd. I.

²⁾ Vgl. dazu S. 182 ff.

Persönlichkeit denkt Gaudig mittelbar auch das soziale Leben, soweit als nötig, zu stärken.

Wenn also auch entsprechend den verschiedenen Bildungszielen bei Kerschensteiner die soziale, bei Gaudig die individuelle Seite des Arbeitsschulgedankens stärker hervorgehoben wird, so ist bei beiden doch eine gewisse Verbindung individueller und sozialer Momente dabei erforderlich, bei Kerschensteiner insofern, als nicht nur die Bedeutung der Gemeinschaftserziehung, sondern auch die der persönlichen Charakterbildung betont wird, bei Gaudig insofern, als die Persönlichkeit doch nicht in schroffem Gegensatz zur Gemeinschaft steht, sondern wenn auch nicht auf jede empirische so doch auf eine ideelle Gemeinschaft bezogen sein muß. Der Arbeitsschulgedanke fordert eine gewisse Beschränkung der individuellen und der sozialen Richtung. Es ist wohl charakteristisch, daß die eigentliche Idee der Arbeitsschulmethode verloren geht, sobald man einen extrem individuellen oder einen extrem sozialen Standpunkt einnimmt. Wenn man wie manche Vertreter des Individualismus nur die Rücksicht auf die Eigenart des Individuums und auf das individuelle Erleben walten läßt, dann fehlt der pädagogische Forderungscharakter, und dann gibt es keine Erziehung zur Arbeit. Und umgekehrt, wenn man nur die sozial-altruistischen Interessen pflegt, so betont man auch nicht den pädagogischen Wert der Arbeit und des praktischen Zusammenwirkens, sondern man weist eher auf eine ethisch-religiöse Grundeinstellung hin, wie das Fr. W. Förster tut.

Das Arbeitsschulprinzip ist demnach hauptsächlich methodisches Unterrichts- und Bildungsprinzip. Die Bekämpfung der Selbsttätigkeit, das Erarbeiten der Bildungswerte — das ist das Wesentliche. Wie weit wirkliche Arbeitsgemeinschaften zu bilden sind, das hängt von der Art des jeweiligen Gegenstandsgebiets ab und auch von der individuellen Einstellung der Mitwirkenden. Nicht überall ist eine ausgesprochene Arbeitsgemeinschaft gleich notwendig oder auch nur in gleicher Weise empfehlenswert, und in verschiedenen Unterrichtsfächern muß sie verschiedenen Charakter haben. Beim physikalischen Unterricht auf der Oberstufe z. B. wird sich viel leichter eine Arbeitsgemeinschaft als etwa beim sprachlichen Unterricht auf der Unterstufe einrichten lassen. Die Arbeitsgemeinschaft muß sich innerlich aus dem pädagogischen Sachzusammenhang heraus ergeben, sie darf nicht willkürlich von außen her aufgestellt werden — eine solche äußerliche Arbeitsgemeinschaft kann das zu bearbeitende Bildungsgut manchmal eher in Stücke reißen als organisch aufbauen. Auch darf es sich natürlich nicht um eine äußerliche Nachahmung von Arbeitsgemeinschaften der Erwachsenen handeln. Die Arbeitsgemeinschaft von Zöglingen zu pädagogischem Zweck muß ihren besondern Sinn und ihre besondere Form haben, so wie der Begriff der Arbeit überhaupt in pädagogischer Beziehung nicht einfach eine Übernahme des alltäglichen Arbeitsbegriffs des praktischen Lebens bedeuten kann, sondern einen eigentümlichen pädagogischen Charakter besitzen muß.

Es ist immer eine Verkennung des besonderen Wesens des Pädagogischen, wenn man meint, in Schule und Unterricht ohne weiteres Verhält-

nisse des Lebens der Erwachsenen nachahmen zu können, und so in der Schule nur ein verkleinertes Abbild des Lebens draußen sieht. So ist es nicht. Die pädagogische Einstellung auf bestimmte Erziehungs- und Bildungsziele gibt dem ganzen Verhalten einen anderen Charakter als da, wo es sich um praktische Lebensinteressen und deren Konflikte handelt. Die teleologische Struktur des Psychischen ist hier und dort durchaus verschieden. So ist Arbeit im pädagogischen Sinn etwas anderes als Arbeit in herkömmlicher praktischer Bedeutung. Wenn diese Unterscheidung vergessen wird, entsteht die Gefahr, daß man unpädagogische Arbeitsweisen aus falscher Analogie heraus einführt, was nur zu häufig geschieht. Nicht nur sind auf pädagogischem Gebiet wichtige Interessen der alltäglichen praktischen Arbeit, z. B. materiell-wirtschaftliche Interessen (Geldverdiensten u. a.), von vornherein ausgeschaltet — das könnte eine Forderung des reinen Interesses an der Sache bedeuten und hat auch tatsächlich wohl vielfach diese Wirkung —, sondern auch die Einstellung auf die Sache als solche ist doch eine andere. Der gewöhnliche praktische Arbeitsprozeß ist schon viel komplizierter, stellt die Sache in einen verschlungenen praktischen Lebenszusammenhang und Kulturzusammenhang und setzt verschiedenartige feste seelische Bedingungen voraus. Da steht der Einzelne dem Gegenstand gegenüber, den er als Material technisch bearbeitet oder den er in seiner kulturellen Struktur zu verstehen und zu bewerten sucht. Bei dem pädagogischen Erarbeiten aber ist der Gegenstand eingestellt in den dreigliedrigen pädagogischen Akt, der sich seinem Wesen nach vom technischen wie vom wissenschaftlichen Akt unterscheidet¹⁾. Da steht der Gegenstand von vornherein unter pädagogischen Prinzipien, er hat die Form eines pädagogischen Gegenstandes, er ist eben nicht bloß Kulturgut, sondern Bildungsgut. Da liegt das Ziel demgemäß nicht einfach in der Herstellung der Sache, ihrer praktischen Benutzung oder theoretischen Kenntnis, sondern in der Entwicklung und Erziehung seelischer Funktionen des Zöglings mittels des Arbeitsprozesses. Das schließt keineswegs aus, daß ernste Vertiefung in die Sache selbst, Gründlichkeit des Arbeitens erfordert wird, so daß das Verhalten nicht zum Spiel wird; aber Gegenstand und Akt unterliegen doch pädagogischer Gesetzmäßigkeit und haben darum bestimmte Grenzen. Wohl kann dabei auch der Erzieher äußerlich scheinbar ganz zurücktreten, in Wahrheit hat er doch immer eine leitende Rolle im Ganzen des pädagogischen Aktes, auch wo seine Funktion hauptsächlich im Anregen und Mithelfen besteht, — das selbsttätige Arbeiten der Zöglinge widerstreitet dieser Bedeutung des Erziehers gar nicht, denn es ist ja notwendig pädagogisch geregelt. Dem Zögling braucht der spezielle pädagogische Zweck natürlich noch gar nicht bewußt zu sein, aber er ist ganz allgemein pädagogisch eingestellt, auch wenn er etwa nur das dunkle Gefühl hat, daß er dabei etwas „lernen“ soll. Dem pädagogischen Arbeitsbegriff gemäß muß auch eine Arbeitsgemeinschaft zu Erziehungszwecken spezifisch pädagogisch organisiert sein und darf

¹⁾ Vgl. dazu S. 18 f.

nicht von irgendwelchen außerpädagogischen Gesichtspunkten beherrscht werden.

Wenn der Arbeitsschulgedanke hauptsächlich auf eine prinzipielle Reform der ganzen Methode des Unterrichts abzielt und für das pädagogische Verhalten dem Gegenstand gegenüber bedeutsam ist, so bezieht sich ein anderer wichtiger Problemkreis der Schulreformbestrebungen in der Gegenwart auf die Frage des Verhältnisses von Erzieher und Zögling untereinander. Diese Frage hängt ja mit der Methodenfrage zweifellos zusammen. Wenn die Idee des selbsttätigen Erarbeitens zum methodischen Prinzip erhoben wird, so bedingt das natürlich auch eine entsprechende Gestaltung des Verhältnisses von Erzieher und Zögling. Der Erzieher kann dann nicht der Einpauker im intellektualistischen Sinn sein, der bloße Kenntnisse übermittelt und dem Zögling persönlich nicht nahe kommt. Aber auch abgesehen von dem Arbeitsschulgedanken hat das Problem der Stellung von Erzieher und Zögling zueinander seine pädagogische Bedeutung. Mit der Abkehr von der intellektualistischen Autoritätspädagogik wird gerade dies Problem brennend. Auch in dieser praktisch-pädagogischen Tendenz kommen zum Teil allgemeine Lebensanschauungsgedanken zum Ausdruck. In der Autoritätsschule mit ihrem Zwangscharakter könnte man eine Organisation nach absolutistischem Prinzip erblicken, das vielleicht einem früheren Zeitalter angemessen war. Demgegenüber sucht man in der neuen Schule einem mehr demokratischen Prinzip Geltung zu verschaffen. Aber politische Rücksichten dürfen dabei selbstverständlich nicht ausschlaggebend sein, die Gestaltung des Verhältnisses von Erzieher und Zögling muß auf Grund pädagogischer Prinzipien erfolgen. Nun ist es allerdings keineswegs gesagt, daß dies Verhältnis eine ein für allemal geregelte starre Form besäße, vielmehr sind pädagogisch verschiedenen Arten möglich, die zwischen den Gegensätzen eines einseitig gebundenen Verhältnisses, in dem der Erzieher oder Lehrer durchaus dominiert, und eines völlig freien Verhältnisses, wo der Erzieher kaum mehr als ein gleichberechtigtes Glied einer Vereinigung ist, in manchen Abstufungen liegen. Variierungen machen sich schon durch das verschiedene kulturelle Niveau, durch Unterschiede des Alters der Zöglinge u. a. nötig. Man darf also kaum hoffen, diese Frage schematisch für alle Fälle in derselben Weise entscheiden zu können.

Die heutige Jugend hat im ganzen kulturellen Zusammenhang infolge der Entwicklung der Kultur eine andere Aufgabe und Bedeutung als früher. In eigenen Jugendbewegungen kommt der neue Drang nach Selbstständigkeit und kulturellem Wert am deutlichsten zum Ausbruch. Dies Streben nach neuen Lebensformen in der Jugend kann auch für die Pädagogik nicht ohne Einfluß sein und muß besonders die Stellung der Jugend dem Erzieher gegenüber verändern. So ist hier besonders der Punkt, wo die Fragen der Jugendbewegung direkt in das Pädagogische eingreifen, nicht als ob etwa die Jugendbewegung durch ihre Polemik die Pädagogik äußerlich zwänge, ihr KonzeSSIONen zu machen, sondern weil manche inneren Motive der Jugendbewegung in der Tat mit begründeten pädagogischen Ideen über-

einstimmen. Die Bestrebung, an Stelle des einseitigen Abhängigkeitsverhältnisses ein Vertrauensverhältnis zwischen Erzieher und Zögling zu setzen, hat zweifellos pädagogisch etwas Berechtigtes. Daß der Erzieher oder Lehrer sich auch in den Geist der Jugend hineinlebe und persönlichen Anteil an ihrem Leben nehme, das ist eine alte pädagogische Forderung, die nur einem einseitig intellektualistisch gerichteten Lehrbetrieb fremd geworden war und deshalb nun in der Gegenwart so stark wieder hervorbrechen mußte. Aber ein schwieriges Problem ist, wie eine neue Form des Verhältnisses von Erzieher und Jugend gefunden werden soll, eine Form, die dem Geist unsrer Kultur und dem Geist der Jugend entspricht. Eine solche Form muß natürlich einen durchaus pädagogischen Charakter tragen, muß dem Wesen des pädagogischen Aktes gerecht werden.

Es lag nahe, daß man den bisherigen Schulbetrieb mit seinen Mängeln überhaupt aufzulösen suchte und ein inniges freies Zusammenleben als Ideal hinstellte. Begabte praktische Pädagogen haben denn auch dadurch, daß sie Kreise von Jugendlichen um sich sammelten und in unmittelbarer Lebensgemeinschaft auf sie wirkten, mancherlei Erfolge erzielt, aber auch Mißerfolge blieben nicht aus. Solche Experimente können nützlich sein, aber sie haben meist eine begrenzte Bedeutung. Schon das ist zu beachten, daß so geschaffene Einrichtungen meist den ausgesprochenen Charakter von Internaten haben, daß eine Internatserziehung wohl in manchen Fällen von Vorteil sein kann, aber weder allgemeines pädagogisches Ideal sein kann noch auch praktisch überall durchführbar wäre. Weiter aber sind neue pädagogische Versuche, die sich vom Herkömmlichen entfernen, erklärlicherweise in der Regel stark durch die persönliche Eigenart des betreffenden Pädagogen bedingt, so daß der Erfolg weniger durch die äußere Organisation als durch die besondere Persönlichkeit des Erziehers verbürgt wird und eine bloße Nachahmung der Organisation meist zu Mißerfolgen führt. Auch muß in Rücksicht gezogen werden, daß der Schülerkreis bei solchen Versuchen ein ausgewählter zu sein pflegt und damit von vornherein eine gewisse Einstellung auf die neuen pädagogischen Tendenzen gegeben ist. Auf solche Weise können allerdings pädagogische Experimente gemacht und auch bedeutsame Ergebnisse gewonnen werden, aber man muß sich hüten, solche unter bestimmten Bedingungen durchgeführten Organisationen und Methoden ohne weiteres zu allgemeingültiger pädagogischer Bedeutung zu erheben.

Eine allgemeine prinzipielle Antwort auf die Frage, in welcher Form das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling neu gestaltet werden kann, ist auch durch solche Versuche noch kaum gefunden worden, eben weil es sich da meist um eine ganz persönliche Form handelte. Nur zu häufig begeht man auch den Fehler, Gemeinschaftsbeziehungen im Leben der Erwachsenen einfach nachzuahmen. Wenn man das Autoritätsverhältnis als zu absolutistisch ansah, so versuchte man nun etwa das demokratische Prinzip auch in äußerlicher Form durchzuführen, ja Repräsentativsysteme nach dem Muster parlamentarisch regierter Staaten auszugestalten. Das konnte wohl der Förderung freien Meinungsaustausches dienen, aber es

ist doch immer zu prüfen, wieweit eine solche Form sich wirklich von innen heraus mit pädagogischer Notwendigkeit sich ergibt oder nur ein äußerlich übergeworfener Mantel ist. Die Form des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling, die einen so wesentlichen Bestandteil alles pädagogischen Verhaltens darstellt, muß in immanenten Prinzipien der Pädagogik selbst begründet sein, sie besitzt ihren besonderen Charakter und darf nicht eine Nachahmung von Formen des sozialen oder wirtschaftlichen Lebens sein, die ihren bestimmten Zwecken dienen, aber nicht von sich aus einen pädagogischen Sinn haben. Die Schule zu einem Staat im kleinen oder einem Parlament im kleinen machen zu wollen — das ist noch keine pädagogische Tat. Auch wenn man die Schule als eine eigene Gemeinschaft zu organisieren trachtet, die einen gewissen selbständigen wirtschaftlichen Charakter tragen soll, sei es daß ihr nur die Erhaltung und Bearbeitung eines Grundstücks obliegt, sei es daß sie direkt eine wirtschaftliche und technische Produktivgenossenschaft sein soll, so werden damit fremde, nicht rein pädagogische Zwecke in die Schule hineingetragen. Es besteht dabei die Gefahr, daß die Organisation entweder doch so spielerisch oder so künstlich ausgestaltet sein muß, daß sie für das wirkliche praktische Leben doch wenig bietet, ja gewichtige Punkte der wirklichen Praxis verkennt läßt, oder daß sie ernsthaft gehandhabt zuviel Kraft für ihre einseitige äußere Ausübung erfordert und eine umfassende geistig-kulturelle Bildung damit doch nicht gewonnen wird. Es ist gar noch nicht sicher, ob durch frühe Nachahmung irgendwelcher sozialer oder wirtschaftlicher Verhältnisse der Zögling in pädagogischer Hinsicht ohne weiteres für die tatsächlichen praktischen Verhältnisse des Lebens besser befähigt würde, so wenig wie etwa eine studentische Mensur direkt eine Vorbereitung für ein ernstes Gefecht im Krieg darstellt. Ja, man kann fragen, ob nicht pädagogisch gerade die psychologischen Dispositionen nicht bloß an einseitig homogenem, sondern auch an heterogenem Material geübt werden müßten, so daß die möglichst vollkommene Nachahmung und Herstellung des Gleichartigen pädagogisch gar nicht unbedingt vorteilhaft wäre. Es ist eine grobe, unpädagogische Manier, wenn man meint, Erziehung für den Staat, für soziale und wirtschaftliche Gemeinschaft wäre einfach in der Weise zu erreichen, daß man die Jugend in Miniaturgemeinschaftsformen hineinversetzt.

Auch darin liegt vom pädagogischen Standpunkt aus eine bedenkenerregende Schwierigkeit, wenn bei solchen in der Schule nachgeahmten Gemeinschaftsformen der Erzieher manchmal fast ganz ausgeschaltet wird, keine eigentliche Leitung, sondern nur noch eine Mitwirkung ausübt. Es besteht dann etwa die Ansicht, das Leben in solcher Gemeinschaft, der Arbeitsprozeß, den die Jugend zu erledigen habe, erziehe schon selbst. Aber es fragt sich, wieweit damit dem Wesen des pädagogischen Aktes Genüge getan wäre. Der Erzieher ist doch ein notwendiges Glied des pädagogischen Aktes. Nicht unpersönliche Umstände und Prozesse erziehen für sich schon, wenn sie auch auf den Zögling einwirken — denn das ist doch im wesentlichen nur naturhafte Wirkung —, vielmehr dadurch

wird erzogen, daß Ideen und Werte subjektiv-lebendige Gestalt in der Persönlichkeit des Erziehers erhalten, um so auf den Zögling zu wirken und übermittelt werden zu können. Gerade durch den Erzieher werden Verbindungen von Sollen und Sein wie von Objektivem und Subjektivem geschaffen, die für den pädagogischen Akt charakteristisch sind. Objektiv-sachliche naturhafte Umstände und Prozesse haben weder schon für sich ideell-normativen pädagogischen Wert noch subjektive Lebendigkeit und garantieren demgemäß noch keineswegs einen pädagogischen Erfolg. Auch wenn der Erzieher bei einer pädagogischen Konstellation scheinbar gelegentlich zurücktritt, so muß doch eben die ganze Konstellation von seinem persönlichen Geist durchdrungen sein, und nur dadurch gewinnt sie die lebendige Form, die Erfüllung in subjektiv-persönlichem Erleben gestattet und verlangt. Der Erzieher ist ideell also immer im pädagogischen Akt vorhanden, auch wo er äußerlich nicht ausdrücklich in Erscheinung tritt. Ihn ausschalten zu wollen, würde eine Verstümmelung des pädagogischen Aktes bedeuten. Ebenso wie es verfehlt war, den Erzieher und Lehrer zu einer unpersönlichen Wissensmaschine zu machen, so ist es verfehlt, den Sachen oder dem sogenannten praktischen Leben die Erzieherfunktion zuzuschreiben — in beiden Fällen fehlt die pädagogische Eingliederung der Erzieherpersönlichkeit. Das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling in seiner psychologisch-pädagogischen Eigenart darf nicht verloren gehen.

Auch wenn man das Verhältnis nach Analogie der Familie zu gestalten sucht, ist das im pädagogischen Sinn noch keineswegs ohne weiteres berechtigt oder gar gefordert. Es wird dabei leicht der wesentliche Unterschied zwischen Familienerziehung und Erziehung durch berufsmäßige Erzieher verwischt¹⁾. Wohl kann bei einem familienartigen Zusammenleben der Erzieher in besonders innige Erziehung zum Zögling treten, und ein hervorragender Erzieher wird das pädagogisch vorteilhaft zu benutzen verstehen, aber es kann auch eine Gefahr sein, wenn die Distanz zwischen Erzieher und Zögling zu gering ist — die besondere Kulturfunktion der Erziehung, wie sie der Erzieher ansüßt, tritt dann nicht deutlich genug hervor. Analogien reichen hier eben nicht aus, der besondere pädagogische Sinn des Verhältnisses muß aus sich heraus begriffen und gewürdigt werden.

Von innen her muß die Form des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling organisch erwachsen, sie muß pädagogisch begründet sein und soll nicht durch ein fremdes Muster bedingt sein. Die äußere Ausgestaltung braucht darum nicht starr und schematisch zu sein, sie kann je nach der besonderen pädagogischen Konstellation gebundener oder freier, persönlicher oder unpersönlicher erscheinen, aber sie muß jeweils pädagogisch gerechtfertigt sein. So ist dieses Problem keineswegs dadurch zu lösen, daß man, wenn die Analogie einer Gemeinschaftsform des praktischen Lebens versagt, eine andere nachzuahmen sucht; auf dem Wege solcher Nachahmung wird man meist pädagogisfremde Gesichtspunkte hineintragen

¹⁾ Vgl. dazu S. 72 ff.

und den besonderen pädagogischen Sinn des Verhältnisses leicht vergewaltigen. Landerziehungsheime, freie Schulgemeinden, und wie solche neuen pädagogischen Veranstaltungen heißen mögen, sind, wenn sie Familien-einrichtungen, Staats- oder Gemeindeeinrichtungen auf die Schulorganisation übertragen, von derartigen Fehlern kaum ganz frei, auch wo sie sich bemühen, trotz aller Analogie den besonderen pädagogischen Charakter der Verhältnisse hervorzuheben.

Nun scheint aber von seiten der Jugendbewegung dies Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling gesprengt zu werden. Die Jugend betont ihr eigenes Recht, will nicht mehr als bloße Vorbereitungsstufe für das Leben des Erwachsenen betrachtet werden, ja sie will von sich aus eine besondere Kulturform schaffen. Der Begriff „Jugendkultur“ wird zum Schlagwort. Pädagogen haben, von Ideen jener Jugendbewegung geleitet, auch die Schule in diesem Sinn umzugestalten gesucht. Der bildende Wert der Gemeinschaft Gleichaltriger wird als maßgebend angesehen, die Schule erscheint als eine solche Gemeinschaft und erhält damit eine unmittelbare kulturelle Bedeutung. Die eigentliche Erziehung ist da aufgehoben oder in den Hintergrund gedrängt, sie besteht in der Hauptsache nur noch in der Eingliederung des Einzelnen in die Gemeinschaft. Aber diese Verselbständigung der Jugend und der Schule kann zu Einseitigkeiten führen, die dem Wesen des pädagogischen Aktes und seiner Gesetzmäßigkeit widersprechen. Auch wenn der Jugend entsprechend der Entwicklung der Kultur eine größere relative Selbständigkeit und kulturelle Bedeutung zuerkannt wird, so kann das nicht heißen, daß das Wesen des Pädagogischen darum umgekehrt werden müsse. Die Jugend ist nicht für sich schon Trägerin der Kultur, und die Schule kann nicht von sich aus schon eine Kultursynthese schaffen, auch wenn Jugend wie Schule an dem kulturellen Zusammenhang teilhaben. Vom pädagogischen Gesichtspunkt aus muß die Jugend nicht nur sich selbst zu bilden suchen, sondern sie muß vor allem auch erzogen werden. Sie ist nicht nur in ihrem Eigenleben zu würdigen, sie darf besonders mit ihren Eigenheiten nicht als etwas ohne weiteres Berechtigtes, ja Ideales betrachtet werden, sondern es muß ihr doch ihre Unentwickeltheit, ihre Vorläufigkeit zu Bewußtsein gebracht werden, ihre Werte dürfen nicht als etwas Fertiges gelten, sondern sie muß auf Aufgaben und Ideen hingewiesen werden, auf die jeder Einzelne erst hinarbeiten muß, wenn er das Ziel der Bildung erreichen will. Der Jugendliche kann nicht nur sein Leben als Jugendlicher leben, so wie es ihm gefällt und wie er es für recht erachtet, sondern er muß Forderungen erfüllen, die an ihn vom Kulturganzen her gestellt werden, Forderungen, deren Tragweite er selbst noch nicht übersehen kann, deren Erfüllung aber der Vollendung seiner Persönlichkeit und der Schaffung kultureller Werte dient. Nicht eine Gemeinschaft von Gleichaltrigen bietet darum schon genügende Erziehung und Bildung, sondern dazu ist systematische Einwirkung von seiten der älteren Generation nötig, wodurch die kontinuierliche Fortentwicklung von Kulturwerten gesichert wird. Die Schule aber kann nicht unmittelbar von sich aus eine Stätte von Kulturschöpfung sein,

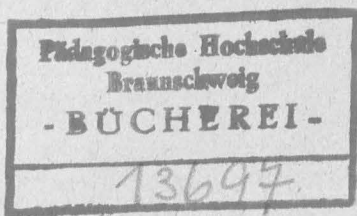
sondern sie hat ihre im Wesen des Pädagogischen begründete pädagogische Funktion¹⁾, sie schafft nicht schon ohne weiteres Kulturwerte, sondern sie dient der Übermittlung von Bildungswerten. Erst dadurch, daß diese Bildungswerte aus kulturellem Wertzusammenhang stammen und daß durch sie neue Persönlichkeitswerte und Kulturwerte gewonnen werden, ist die Schule mittelbar ein Kulturfaktor. Jugend und Schule haben für die Kultur vor allem einen pädagogischen Wert und sind in dieser Hinsicht zu betrachten, aber es kommt ihnen nicht unmittelbar schon ein kultureller Eigenwert zu. Man darf sich nicht aus bloßem Entgegenkommen für die Bestrebungen der Jugendbewegung verleiten lassen, die pädagogische Gesetzmäßigkeit außer acht zu lassen und den Erzieher oder die Schule der pädagogischen Bedeutung irgendwie zu entkleiden.

So zeigt sich, wie auch gerade bei Problemen der Schulreform die Rücksicht auf pädagogische Prinzipien, auf die Wesensstruktur des Pädagogischen nicht vergessen werden darf, wie ein Hineintragen andersartiger Gesichtspunkte immer eine Gefahr der Verkennung rein pädagogischer Problematik in sich birgt. Eine kritische philosophisch-pädagogische Betrachtung und Vertiefung ist daher auch hier unerlässlich. Das bedeutet keineswegs eine Verneinung der Schulreformbestrebungen, im Gegenteil, es wird damit die Forderung weiterer Reformen erhoben. Aber die Schulreform muß eine pädagogische Schulreform sein, sie muß von pädagogischen Prinzipien ihre Begründung erhalten. Dabei kann, ja muß sie durchaus auf dem Boden der kulturellen Entwicklung stehen und muß mit kulturellem Inhalt ausgefüllt sein, aber sie darf nicht aus anderen empirischen Lebensgebieten Voraussetzungen dogmatisch übernehmen und sich von ihnen Vorschriften machen lassen. Ihr ganzer Gehalt muß pädagogisch gerechtfertigt sein, gerade dann können ihre Forderungen ideell und strukturell mit innerlichen Tendenzen der Kultur übereinstimmen, können sie getragen sein von objektiv-geistigem Leben. In einer so gefestigten Richtung der Schulreform kommt dann auch nicht eine bloße Modeströmung zum Ausdruck, sondern darin liegt überzeitlicher pädagogischer Wert. Und solche Schulreform ist nicht von dem jeweilig gegenwärtigen empirischen Stand kultureller, wirtschaftlicher, politischer u. a. Verhältnisse einfach abhängig, sondern sie wirkt, von innerlich lebendigem Geist getragen, selbst mit für die kulturelle Weiterentwicklung in der Zukunft.

In solchem Sinn wollen die hier gemachten andeutenden Bemerkungen über Probleme der Schulreform in der Gegenwart verstanden sein. Es soll damit keine irgendwie erschöpfende Behandlung auch nur der wesentlichsten Schulreformfragen geboten sein, sondern nur eine Anregung zum Weiterverfolgen der pädagogischen Probleme in die Tiefe. Immer wieder tritt dabei die Verbindung der Pädagogik mit der Philosophie als notwendig zutage, ebenso aber auch die Verschlingung der pädagogischen Bestrebungen einer Zeit mit dem Ganzen der Kultur. Das macht eben

¹⁾ Vgl. dazu S. 132 ff.

die ungeheure Kompliziertheit, aber auch den eigentümlichen Reiz der pädagogischen Problematik aus, daß sie sowohl in prinzipiellste philosophische Fragen führt als auch den konkreten Gehalt kulturellen Lebens der Wirklichkeit erfassen muß, und zwar enthält sie das Prinzipiell-Philosophische und das Konkret-Lebendige nicht abgesondert voneinander, sondern in innigster Durchdringung. Darin liegt auch die unendlich fruchtbare Bedeutung der Pädagogik, die in ihrem Wesen weder von der Theorie noch von der Praxis verkannt werden darf.



Von demselben Verfasser sind u. a. erschienen:

Das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften. Halle a. S. 1919, Verlag W. Niemeyer. 24 S.

Logik, Psychologie und Psychologismus. Halle a. S. 1920, Verlag W. Niemeyer. VIII, 306 S.

Philosophie (Wissenschaftliche Forschungsberichte. Heft 5). Gotha 1921, Verlag F. A. Perthes. X, 106 S.

Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts in ihren Hauptrichtungen und ihren Grundproblemen. Stuttgart 1922, Verlag F. Enke. VII, 280 S.

Im Verlag A. W. Zickfeldt, Osterwieck, ist erschienen:

Friedrich Heman, Geschichte der neueren Pädagogik, in 6. Auflage bearbeitet von W. Moog. 1921. XII, 588 S. (Der Bücherchatz des Lehrers. Bd. X.)

Druck: A. W. Zidfeldt
in Osterwed am Harz